

BLOQUE I

La planeación y la evaluación en el proceso educativo

Programación de aula, ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula*

F. Carvajal, M. Torres, A. Machado, M. Codina y J. L. Gallego

En cierta ocasión, una compañera, preocupada, reclamó nuestra ayuda porque su centro tenía visita de inspección a la semana siguiente. Lo hacía con la esperanza de un rápido y urgente asesoramiento que la salvara del atolladero en que se creía por "no tener escrita" la programación de aula.

Esta situación anecdótica fuerza, en principio, algunas reflexiones: ¿vale la pena el simulacro para salir del callejón sin salida? ¿Cómo se concibe aquí la planificación docente? Por otra parte, ¿somos conscientes de que con tales exigencias se puede burocratizar una estrategia de cambio, formación, innovación y renovación pedagógica invalidándose para tales fines? En este caso —programación de aula como mero trámite burocrático ante exigencia administrativa—, quizá no sea productivo hacerla si se aplican los esfuerzos profesionales a la resolución de aquellas otras problemáticas docentes que preocupan.

* En *Aula de innovación educativa*, año VI, núm. 57, febrero, Barcelona, 1997, pp. 65-72.

Esta afirmación pudiera dar a entender que no somos partidarios de planificar la docencia. Muy al contrario, la entendemos como un *proceso de previsión y reflexión sobre la práctica*, que reporta calidad a la enseñanza; que facilita la autonomía pedagógica del profesorado, al aumentar su capacidad de decisión e investigación de lo que acontece en el aula. Y todo ello, en pos de favorecer las mejores condiciones para que niños y niñas aprendan. Y esto es posible —en nuestra experiencia de asesoramiento lo hemos comprobado— siempre y cuando se den las condiciones para que los docentes sintamos su necesidad y utilidad.

Entonces, no entendemos la planificación docente en general, ni la programación de aula en particular, como un acto burocrático y administrativo más (“papel mojado”), cuya finalidad culmina en su diseño y que tiene por justificación “el por si acaso...”. Al *diseño* ha de seguir el *desarrollo* y su *valoración* como procesos de construcción y reconstrucción progresiva.

“Programar es establecer una serie de actividades en un contexto y un tiempo determinados para enseñar unos contenidos con la pretensión de conseguir varios objetivos” (F. Imbernón, 1992).

Todos los docentes tenemos cierta planificación —implícita o explícita— que orienta y guía el trabajo en el aula. Nos interesa, en esta fase de *enseñanza preactiva* (Jackson; en Pérez Gómez, 1983), hacer una previsión contextualizada de la secuencia de tareas según la explicitación intencional de pretensiones (*objetivos*), concretando los *contenidos* que se utilizarán, decidiendo la *metodología* a la que recurriremos y estableciendo las estrategias y técnicas con que *evaluaremos* tanto el proceso como los resultados. Pero ahí no queda la tarea; tras el diseño, es obligado el desarrollo y la puesta en práctica de lo programado (*enseñanza interactiva*) y la valoración porcesual y final de lo acontecido (*enseñanza postactiva*).

Y todo ello, buscando como objetivo prioritario que: “las decisiones que se han de tomar en la intervención didáctica sean reflexivas y explícitas, subjetivas y objetivas” (Imbernón, 1992); contextualizadas y flexibles, con capacidad de atender a la diversidad e integrar aspectos no previstos. Por todo esto, y por lo que sigue, está plenamente justificado el esfuerzo de los equipos docentes de planificar reflexivamente la práctica cotidiana:

- Para eliminar la improvisación y el azar, el espontaneísmo irreflexivo y la actividad por la actividad (en sentido negativo), lo que no está reñido con la creatividad ni con la capacidad de integrar nuevos aspectos (carácter flexible).
- Para evitar lagunas y saltos injustificados, programas incompletos e inconexos.
- Para reducir la dependencia del trabajo en el aula de diseños externos y materiales estándares descontextualizados.

La programación supone, pues, reflexionar y hacer las previsiones pertinentes en torno al *qué, cómo, cuándo y por qué* se ponen en juego determinadas secuencias y tareas y no otras, respondiendo a una intencionalidad.

Programación de aula y concepción pedagógica

Habría que subrayar que esa intencionalidad se concibe y ejecuta de modo distinto en función de la concepción y modelo técnico del que se parte, de la experiencia y competencia profesional, de las condiciones en las que se lleva a cabo... Lo que cada uno entendemos por cómo enseñar está en estrecha relación con la concepción de cómo creemos que se produce el aprendizaje: enseñamos de una manera determinada porque consideramos que el alumnado aprende de una determinada forma; porque participamos —consciente o inconscientemente— de una concepción ideológica que define el modelo ideal de sociedad al que aspiramos y el de persona que pretendemos formar.

En principio, y siguiendo las consideraciones de Myriam Nemirovsky (1995), interesaría reflejar que hay distintas concepciones sobre el *objeto de conocimiento*, el *usuario* o sujeto de aprendizaje y el dominio del objeto de conocimiento, que determinan el *vínculo* que se establece entre el usuario y objeto, lo que supone implicaciones teóricas y consecuencias prácticas (cuadro 1).

Cuadro 1. Concepción de objeto, usuario, vínculo y dominio. Implicaciones teórico-prácticas.		
Objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Suma de partes segmentadas • Algo absoluto, cerrado y acabado 	<ul style="list-style-type: none"> • Una totalidad integrada, dinámica y compleja • Algo que se construye y se reconstruye
Usuario	<ul style="list-style-type: none"> • Ser que reconoce, recuerda, reproduce, repite • Hasta que no se le enseña, no sabe nada 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto que establece, descubre, construye, transforma relaciones, significados y funciones inherentes al objeto • Sujeto de aprendizaje y de conocimiento: conoce y sabe antes de que se le enseñe sistemáticamente • El aprendizaje es un proceso infinito
Vínculo	<ul style="list-style-type: none"> • Aburrido, monótono, sin sentido: suma de "pedacitos", vínculo deplorable 	<ul style="list-style-type: none"> • Funcional, interesante, divertido, apasionante
Dominio	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestión de todo o nada: aprender el objeto tal cual • El docente sabe todo lo que tiene que enseñar (autosuficiencia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación del objeto por asimilación progresiva • El docente está en un momento dado del proceso infinito de aprendizaje; puede seguir aprendiendo con los demás

El *objeto de conocimiento* podemos concebirlo como “una suma, un agregado, un juntar una serie de partes, de segmentos, de trozos, de parcelas, de fragmentos; y además como “algo absoluto, como algo que está cerrado y acabado”. También se puede concebir como un todo, como una totalidad integrada, dinámica y compleja que se construye y reconstruye.

Históricamente, hemos visto que los objetos de conocimiento se han transformado, reformulado, modificado, incluso con cambios diametralmente opuestos. No olvidemos la revolución que para su época supuso el heliocentrismo de Copérnico o la condena que padeció Galileo de parte del Santo Oficio, que le obligó a abjurar públicamente de sus “ideas erróneas” (el Sol es el centro del Universo y la Tierra gira alrededor de él).

Al *sujeto de aprendizaje* se le puede concebir como “un ser que reconoce, reproduce, repite”, y hasta que no es enseñado no sabe. Por el contrario, al que aprende (niño, adolescente, adulto) se le puede ver como un sujeto que “establece, descubre, construye, transforma relaciones, significados y funciones inherentes al objeto”. Se le puede considerar, a la par, no sólo como sujeto de aprendizaje, sino también de conocimiento: conoce y sabe antes de que se le enseñe sistemáticamente. Además, el aprendizaje se puede ver como proceso no finito, no acabado; todos podemos y debemos seguir aprendiendo.

Estas concepciones —que reconocemos extremas—, además de las implicaciones y consecuencias derivadas en la práctica, pueden determinar el *vínculo* con el objeto de conocimiento: aburrido, monótono y sin sentido; o “funcional, interesante, divertido, apasionante”.

Desde la autosuficiencia, los docentes nos podemos considerar los únicos que dominamos todo lo que hay que enseñar y, por tanto, cerrados a nuevos aprendizajes. De otra forma, ¿no se propicia, desde aquí, una relación de tipo colonial y la consiguiente dependencia intelectual del que aprende respecto al que enseña?

En el otro extremo, puedo reconocer mi posición en un momento dado del proceso infinito de aprendizaje, porque, al aceptarlo así, hay muchas cosas sobre las que puedo seguir aprendiendo y sobre “las que juntos, niños y yo, averiguaremos”.

En la misma línea, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que cuando los métodos de enseñanza no consideran las génesis de la construcción del conocimiento, los contenidos enseñados tienen varios destinos que rara vez coinciden con los objetivos del educador:

- Son modificados por el sujeto, que los reinterpreta en función de sus propios esquemas de asimilación.
- O bien son rechazados por resultar inasimilables.
- O permanecen rígidamente ligados a la situación en que fueron adquiridos, sin integrarse en las posibilidades de actuación del individuo, quien no puede utilizarlos en contextos diferentes a aquel en el que fueron aprendidos.
- Y finalmente —y esto es lo más grave—, la forma como se aborda la enseñanza está tan alejada de las estrategias espontáneas que el sujeto pone en acción para aprender, que “la enseñanza puede obstaculizar y bloquear el aprendizaje en lugar de facilitarlo” (Delia Lerner, 1985).

¿Aceptaríamos, entonces, que entre enseñanza y aprendizaje no necesariamente se establece una relación lineal; que la una no asegura ser la causa del otro? ¿Que la enseñanza no se puede constituir en el transvase de información desde el maestro hacia el niño, porque éste es imposible? Asimismo, parece evidente la inutilidad de orientar el aprendizaje hacia la reproducción mecánica de modelos externos y la ineficacia de la información provista exclusivamente desde el exterior para modificar los esquemas conceptuales del que aprende. Por todo, con la anterior autora, podríamos concluir que la enseñanza es *relativa* porque está sometida a las características del proceso de aprendizaje; porque éste está subordinado, a su vez, a las leyes del desarrollo así como a la procedencia y vivencia sociocultural del que aprende; porque el aprendizaje está vinculado tanto a procesos conscientes como a procesos inconscientes.

Coincidimos, ahora, con Foucambert (1976, en Palacios, 1987), en la distinción entre enseñanza y aprendizaje como “dos realidades bien diferenciadas: el aprendizaje es la actividad misma del individuo, la enseñanza es una intervención exterior” y concluiremos que el trabajo de los docentes no es tanto enseñar como crear las condiciones para que niños y niñas aprendan. Porque cuando las situaciones de aprendizaje siguen el modelo del desarrollo; cuando toman como punto de partida los esquemas de asimilación contruidos por el sujeto; cuando plantean problemas que conducen al niño a enfrentarse con conflictos resultantes de la aplicación de esquemas diferentes; cuando propician la confrontación de las hipótesis del sujeto con los hechos de la realidad y con los puntos de vista de otros interlocutores (no sólo el maestro)..., esas situaciones de aprendizaje operan como un amplificador de las actividades del sujeto, suscitando y facilitando elaboraciones correspondientes a niveles superiores (Bovet y Sinclair, 1975, en Lerner, 1985).

Notas caracterizadoras de una programación flexible

Si aceptamos que “el aprendizaje en el aula es situacional, contextualizado por la estructura de tareas académicas y por el clima ecológico fruto de la negociación del grupo” (Pérez Gómez, 1983), la programación de aula, como cualquier otra planificación docente, ha de caracterizarse por su *flexibilidad*, dado el carácter situacional, multidimensional y cambiante del hecho educativo. Deberíamos huir, pues, de los dos extremos —no planificación/planificación cerrada— y, considerándola una hipótesis, convertirla en un marco para la acción que se reconstruye y modifica en su propio desarrollo.

Las consideraciones anteriores nos llevan a concebir este nivel de programación como un proyecto didáctico caracterizado, además de la flexibilidad, por las siguientes notas:

- Coherencia. La programación de aula supone la puesta en práctica de los criterios reflexionados, debatidos, consensuados y asumidos en otros niveles de planificación; la consonancia con ellos es ineludible.
- Contextualización. Este diseño didáctico tendrá que adaptarse a las características socioculturales y ambientales del contexto, teniendo en consideración particular, ahora, la singularidad del aula.

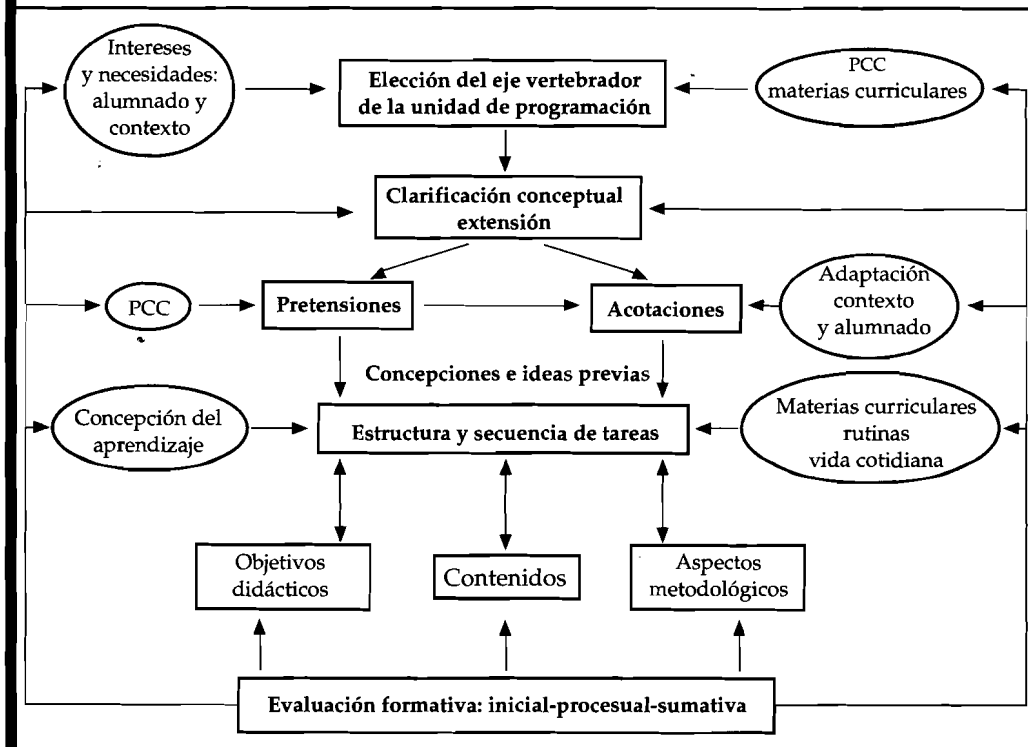
- **Intencionalidad.** Como todo acto docente, la intervención en el aula es una actividad intencionada que responde a unas pretensiones, a un para qué. Reflexionar sobre ellas y explicitarlas será previo a otras tareas.
- **Utilidad.** La satisfacción de exigencias planificadoras de corte administrativo (programación que, una vez hecha, guardamos en el cajón en previsión de...), la consideramos cultura profesional que hay que modificar. Estimamos que la programación de aula, cuando la hagamos, es porque buscamos su utilidad real y su aplicación.
- **Realismo.** No podemos perder de vista que, a la fase de diseño didáctico, sigue su puesta en práctica y la evaluación de lo que ocurre en el aula —enseñanza y aprendizaje—, por lo que quizá no interese derrochar energías en el proceso de diseño, evitando el excesivo formalismo.
- **Cooperación.** Creemos que es imprescindible el trabajo cooperativo. La complejidad de variables que entra a formar parte de cualquier opción metodológica necesita una labor colectiva. Esto trae consigo salir de la cultura profesional del individualismo para instalarnos en la de cooperación, colaboración y trabajo compartido en el seno del equipo docente.
- **Variedad.** La programación de aula puede articularse desde distintas formas y situaciones de aprendizaje que no necesariamente han de tener la estructura y características de la unidad didáctica. Las tareas del aula se pueden articular en torno a talleres, rincones, centros de interés, proyectos de trabajo e investigación, por temas, por áreas...; distintas estrategias que contemplamos y preveemos en la unidad de programación, desde el convencimiento de la validez de todas ellas. Las diferencias cualitativas se deberán a los modos de encarar el trabajo educativo.

Posibles estrategias para planificar una unidad de programación

Independientemente de la forma o situaciones que se utilicen para articular el trabajo en el aula, sugerimos, a modo de ejemplificación, las estrategias que recogemos en el cuadro 2 (F. Carvajal y otros, 1995). Éstas nos pueden permitir situarnos y movernos en distintos contextos de la realidad escolar: utilización o no de libros de texto; preferencias inductivas o deductivas a la hora de programar.

1. Partimos de la *elección del eje* que vertebrará la unidad de programación. Es posible que los tengamos casi previstos en el proyecto curricular o que estén seleccionados si utilizamos libros de texto; de todos modos, interesará revisarlos con detalle porque, de cualquier forma, deberían estar próximos a los intereses y necesidades de aprendizaje (del alumnado y del contexto). Interesaría tomar en consideración el proceso de negociación, la ampliación del campo de intereses y la satisfacción de necesidades; resta adoptar las estrategias, más o menos sistemáticas, para articular la mayor o menor participación del alumnado en la elección del eje vertebrador.

Cuadro 2. Estrategias para planificar una unidad de programación.



En relación con la naturaleza de este alumnado, reconocemos con otros [autores] (Nemirovsky, 1995), que las variantes pueden ser muchas: estar vinculados a la vida cotidiana o alejados de ella; integrar la totalidad de las tareas de un periodo o sólo parte de ellas; con una temporización variable...; todas ellas son formas válidas.

2. Especial importancia puede revestir hacer una amplia *clarificación conceptual* de los temas o ejes elegidos por parte del equipo docente, dada la tradicional dependencia respecto a los libros de texto que ya ofrecen un saber seleccionado y secuenciado. Con esta tarea, a la vez que participamos profesionalmente en la selección/secuenciación del conocimiento, se explicitan los conceptos y relaciones implicados en el objeto de trabajo, así como aquellos aspectos que se dominan o desconocen. Los docentes consensuan la visión conceptual que sobre el tema en cuestión tienen, clarificando los distintos significados o visiones (no olvidemos que puede haber conceptos aprendidos y mantenidos erróneamente). Es posible que en el debate surjan algunos de los condicionantes y presupuestos necesarios para facilitar nuevos aprendizajes.

De todo ello se puede hacer una representación conceptual en mapas o esquemas que indican la extensión máxima del tema: guía para acotar la posible *extensión* que adoptaría el objeto en ese momento y en previsión de futuros *tratamientos en espiral*.

3. La determinación de las *pretensiones* responden básicamente al *qué* y al *por qué*. Es previsible que las tengamos reflejadas de modo general en el proyecto curricular, pero, además, cada unidad tendrá unas pretensiones específicas, adaptadas al objeto de conocimiento.

Lo que pretendemos en cada unidad de programación, unido a las características y posibilidades del contexto y del alumnado, determinará la *acotación*, la extensión posible que consideramos que debe alcanzar ese objeto de trabajo en nuestra clase y en ese momento particular.

Los *conocimientos, concepciones y experiencias previas* del alumnado han de entrar a formar parte de todo el proceso, y estar presentes en él con una doble intencionalidad: que el profesorado conozca de dónde parte el alumnado y que niños y niñas hagan visibles y tengan presentes sus propias ideas (R. Cubero, 1989) en pos de propiciar un aprendizaje significativo, asegurando la interacción del nuevo conocimiento con los esquemas conceptuales existentes porque buscamos su modificación y enriquecimiento.

Llegamos ahora a una fase de planificación en la que se pueden adoptar estrategias inductivas o deductivas. La que denominamos deductiva ordena los elementos que participan en el proceso de enseñanza de arriba hacia abajo, de mayor a menor índice de generalidad: determinación de los objetivos didácticos; extracción de los contenidos que hay que trabajar procurando hacer un tratamiento equilibrado de los distintos tipos (contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales); diseño de las actividades previstas; previsión de los aspectos metodológicos (agrupamientos, relaciones de comunicación, distribución de tiempos y espacios, recursos y materiales); planteamiento de la evaluación.

4. Otra estrategia viable, y quizás más próxima a las características del conocimiento práctico de los docentes, es la de proseguir la planificación a partir de la *tipología, estructura y secuencia de tareas*. Cuando nos dirigimos a clase, no vamos pensando en los objetivos didácticos que nos proponemos; quizás tampoco en los contenidos: hacemos una previsión de las tareas que hay que plantear. Esta estrategia podríamos definirla como inductiva.

La estructura y secuencia de tareas propuestas en el aula están especialmente condicionadas —todo el proceso lo está— por la concepción y modelo didáctico que tenga el profesorado y/o por los materiales curriculares que utilicemos. A la hora de establecer las tareas tendremos presente la concepción constructivista del aprendizaje y las implicaciones didácticas que conlleva, las pretensiones específicas de la unidad de programación y las ideas y experiencias previas del alumnado, integrándolas, como antes decíamos, en todo el proceso.

Dispongamos o no de libros de texto, consideramos de especial importancia tener clara la estructura y secuencia de tareas para disponer los recursos y materiales necesarios; en el caso de tener libros, lo que prosigue será establecer qué utilizar y cómo hacerlo, qué desechar y qué y cómo completar, para que la secuencia de tareas se desarrolle y los textos no supongan un obstáculo.

5. A partir de las tareas diseñadas, y mediante un proceso de “vaciado”, no será difícil hacer una parrilla en la que distribuyamos los *objetivos didácticos*, los *contenidos* y los *aspectos metodológicos* albergados en las tareas.

6. La *evaluación*, como proceso sistemático de reflexión sobre la práctica, integra la valoración del aprendizaje y de la enseñanza; contempla el enjuiciamiento tanto del diseño como del desarrollo de la unidad de programación en sus múltiples aspectos:

- Si hay adecuación y coherencia en la elección de las formas de articular el trabajo en el aula; si fue oportuna o no la elección del eje vertebrador de la unidad.
- Si las pretensiones específicas marcadas son o no idóneas teniendo en cuenta los intereses y necesidades de aprendizaje del alumnado y del contexto, a la vez que su pertinencia con la extensión acotada del objeto de trabajo.
- Si la estructura y secuencia de tareas está siendo la adecuada.
- Si los materiales y recursos puestos al servicio de la unidad han sido los idóneos; si la organización metodológica nos permite introducir modificaciones.
- Si las metas explícitas de aprendizaje —objetivos didácticos— están siendo alcanzadas y su grado de coherencia y pertinencia; si los contenidos trabajados se corresponden con tales metas.

Para evitar la artificiosidad evaluadora, es necesario integrarla en el desarrollo de la unidad como un elemento más que guarda estrecha relación con los demás.

Nos apartamos de la visión positivista, que considera la evaluación como medición de hechos observables y cuantificables, preocupándose exclusivamente por los resultados y desatendiendo el proceso. Por el contrario, entendemos la evaluación como una actividad valorativa e investigadora, facilitadora del cambio educativo y del desarrollo profesional, por lo que el objeto de la evaluación no es sólo el progreso de los alumnos, sino todo el proceso educativo; valoraremos, pues, tanto los componentes del aprendizaje como los de la enseñanza, buscando que las informaciones den luz a todo el proceso para enriquecerlo y mejorarlo.

En otro extremo, el “examen” deja de tener sentido como única estrategia evaluadora del aprendizaje; la observación, la valoración de los productos y trabajos, la asamblea, los diálogos y entrevistas, las pruebas escritas —por qué no—, los cuestionarios, etcétera, permiten obtener datos e informaciones, no con la intencionalidad de sancionar y clasificar, sino como indicadores del proceso de aprendizaje e indirectamente para valorar el de enseñanza y proporcionar retroalimentación sobre el funcionamiento y los resultados.

Junto con otros (Imbernón, 1992), consideramos imprescindible que la evaluación ofrezca informaciones al alumno sobre su propio aprendizaje; sobre sus progresos y dificultades, porque es desde tal conocimiento como progresará del heteroaprendizaje al autoaprendizaje. Conocimiento, además, que se verá acrecentado si se ponen en juego no sólo procedimientos de heteroevaluación; la autoevaluación y la valoración del trabajo de los demás tienen importantes componentes de aprendizaje.

Intervención en el aula

Antes referíamos la existencia de variadas estrategias para organizar el trabajo en el aula, todas ellas válidas por su potencial, complementarias si se quiere. La diferencia cualitativa quizás no esté en su elección, sino en el ambiente que se crea; en las "relaciones que se establecen entre el profesor y sus discípulos, de los niños entre sí, entre todos y el conocimiento, entre la escuela y la familia, qué ambiente físico se organiza, qué tipo de materiales se propicia utilizar, qué prioridades se establecen" (Nemirovsky, 1995).

- Argumentando sobre la *organización de los contenidos* acordamos con Zabala (1989) que ha de estar caracterizada por un *enfoque globalizador*, lo que supone no fragmentar ni compartimentar las situaciones de aprendizaje; establecer relaciones significativas –y no artificiosas– entre los diferentes ámbitos y áreas, pero sin forzar la situación para que aparezcan todos los elementos posibles en torno al objeto de trabajo elegido. Será su desarrollo el que vaya planteando las cuestiones necesarias: la búsqueda de información a través de diferentes estrategias; la utilización de conocimientos; la puesta en juego de procedimientos, valores, actitudes, normas... que den respuesta a los problemas planteados. No olvidemos que "el constructivismo caracteriza al aprendizaje como un proceso en el que el individuo parte del cuestionamiento de lo que sabe, para pasar a apropiarse de informaciones significativas respecto a lo que se cuestiona y a lo que se interroga" (F.J. Merchán, 1993).

Entendida así la globalización, se conceptúa como una actitud docente más que como una técnica didáctica.

- Desde el punto de vista del diseño, las *actividades* son propósitos de acción con objeto de generar situaciones de aprendizaje, en los que se describen lo que han de hacer los protagonistas del proceso –profesorado y alumnado– y los medios y recursos que hay que utilizar; por otra parte, deberían poner en funcionamiento las capacidades de acción y de reflexión de los que aprenden, la generalización y aplicación de lo aprendido y la expresión de lo explorado, observado, experimentado, indagado, aprendido, mediante distintos lenguajes.

El plan de actividades no se puede convertir en una "imposición", sino en una guía de acción que requiere un desarrollo abierto, ya que el hecho de que sean significativas para el profesorado no garantiza su significatividad para el alumnado.

De otra parte, habrá ocasiones en las que no todos los niños y niñas estén ocupados en una misma actividad al mismo tiempo: la *simultaneidad* y la *opcionalidad* son ricos recursos estratégicos para lograr la responsabilización y la autonomía del que aprende. Por lógica, la planificación de las actividades debería contemplar, asimismo, distintos niveles de dificultad para hacer efectiva la atención a la diversidad y el trato diferencial individualizado, pero sin olvidar la dimensión social del aprendizaje.

- *Organización social del aula:* relaciones de comunicación y agrupamientos. Son muy numerosas las investigaciones que demuestran que no sólo se aprende por transmisión directa del docente al grupo (*relación unívoca y asimétrica*) ni por manejo individual de los materiales de enseñanza; incluso se cuestiona. También se producen aprendizajes por la interacción entre iguales (*relaciones simétricas*) porque todos pueden hacer aportaciones valiosas; “no siempre el poseedor de un ‘mayor’ conocimiento es quien puede ayudar a los demás. Cada uno, desde su saber, puede brindar algo a sus compañeros” (A. Ma. Kaufman, 1986).

Asimismo, hay quienes aconsejan la participación del alumnado en la planificación de las actividades para evitar condicionamientos inútiles que dificulten el aprendizaje por la poca claridad y explicitación de los objetivos y la ausencia de colaboración (Tyler y Wheeler; en Imbernón, 1992), y para lograr la implicación activa en el proyecto vital de su propio aprendizaje.

Respecto a la interacción maestro-niño, abogamos por unas *relaciones biunívocas* y la adopción de papeles —por parte del que se dispone a enseñar— tales como “coordinar, ayudar, organizar, sugerir, apoyar, matizar, observar, indicar, orientar, escuchar, recoger y sistematizar las intervenciones de los niños, abrir nuevas opciones, nuevas interrogantes, nuevas dudas, ofrecer soluciones y respuestas, opinar y proponer, y dejar que opinen y propongan los niños, en la dinámica de la clase” (Nemirovsky, 1995).

Este tipo de consideraciones comportan unas implicaciones prácticas que van más allá del gran grupo y del trabajo individual como únicos agrupamientos; las actividades que requieren grupos reducidos (2 a 4) tienen la potencialidad de atender la diversidad del alumnado, por la diversificación de tareas, y facilitar el aprendizaje de contenidos de distinta naturaleza, porque las interacciones entre sus componentes son más ricas y fluidas, posibilitándonos a los docentes, también, una mayor interacción con cada grupo.

- En relación con la *distribución del espacio* y del tiempo, acordaremos que debe responder a criterios de *flexibilidad*, coherencia con los demás elementos y *funcionalidad* respecto a ellos. El espacio no es un elemento aséptico ni neutral. Si buscamos relaciones bidireccionales e interacción grupal, llegaremos a la conclusión de que determinada distribución del espacio y del mobiliario las facilitará o las coartará. Si la estructura de tareas ha de contar con distintos agrupamientos, tiene difícil justificación el que la distribución del espacio y del mobiliario permanezcan inamovibles a lo largo de un curso, e incluso de una jornada. Por otra parte, habría que preguntarse quién decide la distribución del espacio y la ubicación del mobiliario y de los materiales, porque “ni qué decir tiene que un aspecto fundamental de la convivencia es la apropiación de un determinado espacio: cuanto más suyo se lo hagan los alumnos más fácil será la convivencia y la participación educativa” (Imbernón, 1992).

Asimismo, la distribución del tiempo tampoco es imparcial. Si acordamos que la estructura de tareas cuenta con diversidad de actividades que no sólo comportan la transmisión unívoca de información y el uso individual del material de enseñanza, con-

cluiremos que la distribución del tiempo habrá de mantener coherencia y estar en función de tales actividades: tiempos para las actividades del grupo-clase, de grupos reducidos, de trabajo individual; tiempos para la planificación del trabajo de los grupos, para el diseño de estrategias de recogida de información, para la indagación, para la exploración..., para la comunicación de los resultados del trabajo; para la heteroevaluación y para la autoevaluación. Y si planteamos el trabajo desde un enfoque globalizador, difícilmente se comprenderá la rigidez de horarios por disciplinas ni la exigencia administrativa de que cuadren milimétricamente; sería “la cuadratura del círculo”.

- Respecto a los *materiales curriculares*, desde los planteamientos que venimos desarrollando, debemos concluir que la selección y el uso de los materiales se han de adecuar y estar en consonancia con la programación; han de estar al servicio del trabajo en el aula y no al contrario. Han de ser, a la par, *diversos* y *variados* (no sólo los estandarizados), con distintos soportes y formatos (no sólo escritos), y contar con el *medio* como un importante recurso de acceso a la información de primera mano. Además, han de posibilitar el establecimiento de un vínculo ameno y activo, y ofrecer la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento porque es posible hacerlo a partir de una realidad global, dinámica y compleja, habitual y cotidiana, de modo directo, y no sólo a través de los libros. Un hecho puede ilustrar lo que argumentamos: una niña de tercero “se rasgó las vestiduras” al comprobar que el libro de las tortugas de tierra que estaba consultando “se había equivocado o engañaba” porque decía que este tipo de tortugas se alimentaban exclusivamente de vegetales y las que tenían en la clase “se merendaron” a los renacuajos y a las ranitas que había en el anfibario. Ese grupo se propuso la necesidad de investigar con más detalle sobre los animales del zoo de clase. Desde esta óptica, aceptamos la concepción de James A. Banks sobre los libros de texto en relación con la construcción del conocimiento. Este autor concibe que los libros de texto “presentan una visión muy selectiva de la realidad social, dan a los estudiantes la idea de que el saber es estático más que dinámico y estimulan a los alumnos para que dominen hechos aislados en vez de animarlos a que elaboren un conocimiento complejo de la realidad social” (Banks, 1996).

Por otra parte, habremos de tener en cuenta que los materiales estandarizados difícilmente se podrán adaptar al contexto específico de cada aula, lo que obliga a los docentes a elaborar parte del material y a crear una documentación apropiada a los alumnos y al contexto. No son pocos los docentes que incluyen en su tarea tales experiencias, adoptando un rol que se aleja del de mero ejecutor de materiales diseñados por otros porque “si se admite el carácter singular de cada contexto escolar y del aula, el profesor no puede ser un mero técnico que aplique una secuencia de rutinas preespecificadas y experimentadas por los expertos y técnicos” (Pérez Gómez, 1986).

Lo cual no implica que estemos abogando por la eliminación de materiales editoriales; optamos por un uso reflexivo de ellos. La profesionalidad y la previsión nos

indicarán que no todo el trabajo del aula debe girar en torno a ellos; serán la programación didáctica y su desarrollo los que determinen qué, cómo y cuándo utilizar y qué desechar, modificar, ampliar... La adecuación de estos materiales a la realidad del aula es una tarea ineludible, competencia del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Banks, J. A. (1996), "El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural", en *Kikiriki*, núm. 41, pp. 4-16.
- Carvajal, F. et al. (1995), "Orientaciones didácticas para la planificación: hacia una programación flexible", en *El profesor investigador. Actas de los encuentros provinciales de autoformación*, Granada, Adhara.
- Cubero, R. (1989), *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla, Diada Editora.
- Imbernón, F. (1992), "El trabajo de cada día, la programación de aula", en Antúnez et al., *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona, Graó.
- Kaufman, A. Ma. (1986), *La lectoescritura y la escuela*, Buenos Aires, Santillana (Aula XXI).
- Lerner, D. (1985), "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético", en *Lectura y Vida*, núm. 4.
- Merchán, F. J. (1993), "Reflexiones en torno a un caso: técnica y progreso en el siglo XX. Las actividades en el diseño de unidades didácticas", en *Aula de innovación educativa*, núm. 19, pp. 15-21.
- Nemirovsky, M. (1995), "La integración de contenidos. El papel de lo general y de lo específico: ¿un problema didáctico?", en M. Arroyo (coord.), *La atención del niño preescolar*, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y Fundación SNTE.
- Palacios, A., M. Muñoz y D. Lerner (1987), *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*, Caracas, Proyecto DEE-OEA.
- Pérez Gómez, A. (1983), "Paradigmas contemporáneos de investigación educativa", en Gimeno y Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Zabala, A. (1989), "El enfoque globalizador", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, pp. 22-27.

Ocho escuelas evalúan la evaluación*

Irene Martínez

Es muy reconfortante ver el entusiasmo y compromiso que los educadores de las escuelas alternativas de México muestran en el análisis de la problemática educativa. Esta actitud es, sin duda, un aliciente para la confianza en éstos, tan difíciles tiempos.

Por supuesto, los temas son cada vez más complejos y el número de escuelas participantes cada vez mayor, lo que resulta en un abanico de puntos de vista, ideas y conclusiones que nos ayuda a esclarecer muchas interrogantes en la práctica educativa cotidiana.

El Sexto Encuentro Nacional de Escuelas Alternativas se realizó el pasado febrero, en Pátzcuaro, Michoacán, y el tema en esta ocasión fue la evaluación.

¿Qué es evaluar?

Evaluar es, por lo visto, una actividad connatural al hombre: valoramos la amistad, justipreciamos los 90-60-90 de la nueva maestra, estimamos el sobrepeso que acarrean las fiestas decembrinas y hasta sobrevaluamos nuestra moneda ^{con} las consabidas consecuencias. La contraparte es que el mundo nos devuelve esta mirada tasadora y, entonces, somos nosotros mismos los evaluados. Este doble filo de la evaluación es el que más claramente nos compete como educadores.

Escuela Secundaria y Preparatoria Logos, D. F.

¿Para qué evaluar?

...para dar cuenta de los cambios. Sí, pero ¿cuál es nuestra intención al hacerlo? Tal vez una respuesta fuera: para conocer el desarrollo y crecimiento del alumno en todos los órdenes; saber si se apropia de su realidad y si es capaz de confrontarla con otras; constatar que va en camino del intercambio enriquecedor y equilibrado entre su propia cultura (la popular, de la cual proviene) y la "otra cultura" (que los saberes escolares suelen priorizar). Es decir, para saber si logra manejar creativamente la información.

Centro Freinet Prometeo, Puebla.

¿Sirven realmente los exámenes?

Al introducir los exámenes como una forma periódica de evaluación en la vida académica de los educandos buscamos cubrir objetivos concretos. Sirven como un entrenamiento para enfrentar pruebas; nos interesa que en su elaboración los maestros den a la memoria y a la aplicación de conocimientos el lugar que realmente les corresponde en el proceso de aprendizaje; que recuerden en todo momento que a través de los exámenes sólo podemos medir algunos rasgos de este proceso, que otros aspectos

* En *Papalote. La revista de la escuela*, núm. 22, mayo-junio, México, 1995, pp. 14-16.

medulares del crecimiento personal están siempre más allá de las boletas de calificaciones, y que el valor de un individuo adulto para la sociedad no se deduce con un simple vistazo a su *curriculum*.

Escuela Secundaria y Preparatoria Logos, D. F.

¿Cuál es el proceso de la evaluación?

Consideramos que en la evaluación se pueden identificar tres momentos: a) determinación de los parámetros que servirán de base, b) comparación de la conducta, resultado o habilidad con el parámetro y c) emisión de un juicio que además de valorar lo observado en el momento anterior, analice sus posibles causas y las medidas para mejorarlo en el futuro.

Evidentemente, es necesario cuidar que los mecanismos de evaluación no se conviertan en instrumentos de competencia entre los alumnos o afecten su autoestima. Más bien que sean espacios de formación e insumos para programar adecuadamente.

Centro Educativo Pátzcuaro, Michoacán.

¿Qué se debe evaluar?

La calificación que asentamos en la boleta es el promedio de los siguientes aspectos: examen, tareas, trabajos, conferencias, cuadernos, cuestionarios y participación. Hay que aclarar que el área cognoscitiva no sólo se refiere a la memorización, sino además a la comprensión, al análisis, a la reflexión y a la resolución de problemas que genere algunas veces cambios de conducta.

Otro aspecto conveniente para la evaluación es promover la discusión y el debate entre los niños para lograr con esto la retroalimentación y afirmación del conocimiento, individual y colectivamente.

Para Freinet el eje central o rector en la evaluación es considerar básicamente el esfuerzo del alumno, unido a los demás aspectos. Es de suma importancia trabajar por una educación integral y no sólo cognoscitiva.

Escuela Freinet de Cuernavaca, Morelos.

¿Solamente el maestro debe evaluar a los alumnos?

En ocasiones los alumnos se autoevalúan y el profesor respeta esta calificación. Si una nota no corresponde al valor que el maestro considera justo, el número no se cambia pero el profesor expresa sus argumentos para hacer ver al alumno que la nota, en última instancia, es lo de menos y que lo realmente importante es la honestidad y el reconocimiento de lo que han aprendido.

Creemos importante que la evaluación contribuya para que el alumno reconozca en el conocimiento un factor de avance en su desarrollo, el cual repercutirá a lo largo de su vida, ya sea en forma numérica, económica, social o de satisfacción personal.

Instituto Escuela, D. F.

Se debe pensar en la evaluación como un medio de trabajo que el alumno puede y debe apropiarse en beneficio de su desarrollo personal dentro y fuera de la clase. Mejor aún si esta valoración se presenta espontáneamente, sin propósitos explícitos de eva-

luación mutua, sin formalidades. Frases como “te quedó muy bien tu diario, está muy completo y bien presentado”, “tu conferencia estuvo muy interesante”, “el trabajo de geometría les quedó padrísimo, se ve que ahora sí le echaron muchas ganas” o “tú puedes hacerlo mejor, trajiste mucho material para tu conferencia, pero no lo supiste utilizar” nos hablan de una evaluación en manos de los niños, continua pero informal, que nos permite evaluar al “calificado” y al “calificador”, y apreciar fundamentalmente su desarrollo como seres humanos.

Escuela Manuel Bartolomé Cossío, D. F.

¿Cuáles son las causas de resultados poco favorables?

No es fácil descubrir por qué un alumno aprende o no. Es satisfactorio que aprenda y muy poco gratificante lo contrario. ¿Soy yo o mi método el que lo impide?, ésta es casi siempre nuestra primera pregunta (y casi siempre, también, la descartamos de antemano). ¿Algo le pasa a él que yo no puedo ver?, por ahí nos vamos aproximando. ¿Estuvimos combinando nuestras dificultades?, casi llegamos. ¿Pasó algo en nuestra dinámica; él y yo estuvimos involucrados?, segurísimo que acertamos.

Escuela Areté, D. F.

¿Cómo evaluarnos los maestros?

1. Las convicciones personales que tienen que ver con los conceptos de autoridad, de niño y de educación. No se aprenden al entrar a trabajar en un proyecto de este tipo, ya se viven desde antes y en todos los momentos de nuestra vida. Insistimos en que este aspecto es la clave de nuestro trabajo y consideramos que no es evaluable en la medida que no es aprendible.

2. Las cuestiones técnico-pedagógicas, que sí son aprendibles, las revisamos continuamente en una reunión semanal.

3. El esfuerzo y el compromiso para que estas revisiones sean posibles y enriquecedoras es de todos, por ello promovemos que nuestras relaciones de trabajo sean cálidas, respetuosas y responsables.

Huellas, Guadalajara, Jalisco.

BLOQUE II

La planeación didáctica

Proyecto “Asalto a las tierras”*

Martina de Jesús Jiménez Méndez

Presentación

Al término de la etapa de capacitación intensiva es muy frecuente y normal que el Maestro de Actividades Culturales (MAC) resuma en una pregunta todo el cúmulo de información y reflexiones generadas a lo largo del curso: ¿cómo desarrollar un proyecto?

Esta [...] unidad pretende mostrar a través de proyectos concretos realizados por MAC como usted, las dificultades y también posibilidades que es común enfrentar en la elaboración de los mismos.

De acuerdo a los planteamientos del Plan, se entiende por proyecto el conjunto de acciones que se generan y organizan con una intención deliberada; en su realización se desarrollan diversas estrategias que pueden dar respuesta o soluciones a problemas surgidos de situaciones reales y del interés de los niños.

Los proyectos que en esta unidad se presentan tienen esas características: obedecen a situaciones reales y han surgido del interés de los niños. La forma en que se abordan o desarrollan es distinta pero existe en todos ellos ese punto en común: muestran el interés y preocupación de los MAC por desarrollar los proyectos de una manera creativa y tomando en consideración las inquietudes o intereses de los niños y su realidad específica, esto es, las características de la comunidad en donde viven. Por ello, es muy importante considerar estos proyectos como meros ejemplos y no como muestras perfectas que es necesario copiar. La comunidad en la que se trabaja y los intereses y/o necesidades específicas de los niños son la única pauta que puede definirnos la temática de nuestros proyectos y la manera de desarrollarlos.

* En *Módulo. El maestro de actividades culturales y la práctica docente*, 2ª ed., México, Conaculta/SEP, 1992, pp. 151-155.

Por otra parte, también es importante recordar que la elaboración de proyectos facilita al MAC la labor de complementar y enriquecer los contenidos de los programas y libros de texto de primaria desde la perspectiva cultural, ya que se pueden organizar las actividades a desarrollar de una manera planeada y sistematizada. En este sentido, la carta descriptiva puede convertirse en un apoyo fundamental en la consecución de los proyectos. No obstante, es necesario recordar que existen de igual forma otros instrumentos que pueden auxiliar nuestra labor, como son:

Entrevistas, ensayos creativos, historiales, informes, sondeos, observación directa, grupo autoevaluador y relatorías. Todos ellos nos facilitarán la labor en la elaboración de proyectos.

Sin embargo, lo más importante en cualquier proyecto es su contenido, lograr la motivación y entusiasmo de los niños para llevarlo a cabo y partir del contexto cultural y social de la comunidad en donde laboramos. De esta forma, estaremos en posibilidad de generar junto con los niños proyectos alternativos que nos conduzcan a aprendizajes de nuevo tipo, en donde la información memorística sea remplazada por la observación, el razonamiento, la creatividad y una acción personal más propia y comprometida que logré adquirir relevancia en la actividad colectiva que genera.

El primer proyecto que se presenta en esta unidad fue desarrollado por la MAC Martina de Jesús Jiménez Méndez en Mexicali, Baja California. En este proyecto es importante resaltar cómo la profesora supo aprovechar los comentarios que los niños realizaban en el desarrollo de sus actividades para estructurar un nuevo proyecto llamado "Asalto a las tierras", relacionado con la historia reciente de la comunidad. Así, con un tema de interés regional, logró no sólo involucrar a los alumnos sino también a sus padres y a la comunidad en general.

Otro proyecto interesante es el desarrollado por el MAC Roberto Rivera Sosa de Colotlán, Jalisco. Es un proyecto que ejemplifica claramente el buen uso que podemos dar a la carta descriptiva utilizándola simplemente como un instrumento a nuestro servicio y no como una pesada tarea administrativa a realizar. El tema del proyecto se refiere a un viejo edificio que existe en la comunidad y del que no se menciona nada en monografías de la región.

Posteriormente, los comentarios realizados por la MAC María de la Luz Ballesteros Silva nos adentran en la práctica docente del MAC, en las dificultades que de manera cotidiana enfrenta con un grupo acostumbrado a trabajar de una manera tradicional. El proyecto tiene relación con el día de muertos, aunque la manera de desarrollarlo no es a través de ofrendas de muertos sino con el conocimiento del esqueleto humano.

Finalmente, dos proyectos realizados por la MAC Leyla Hernández Pitalua, de Xalapa, Veracruz, muestran la importancia de retomar los comentarios cotidianos de los niños para configurar los proyectos. Uno de ellos, "La contaminación", tuvo como punto de partida un recorrido realizado con los niños por la comunidad y en donde observaron una gran cantidad de basura y humo. Lo interesante de este proyecto es el aprovechamiento que la MAC realiza de los elementos y/o servicios con que cuenta la comunidad;

así, para este proyecto visitaron un taller mecánico donde se les explica a los niños el origen del humo que emiten los autos, la necesidad de que éstos sean afinados, etcétera. El otro proyecto, “Las computadoras”, surgió por la motivación que mostraron los niños al oír hablar a un joven que realizaría su servicio social en la escuela como técnico en electrónica.

Como vemos, para la realización de los proyectos son múltiples los motivos. En un país como el nuestro en donde existe una enorme riqueza y diversidad cultural es de esperarse que los proyectos generados por los MAC en sus escuelas sean igualmente diversos y creativos.

Proyecto “Asalto a las Tierras”¹

El proyecto que a juicio personal fue de mayor relevancia en cuanto al interés de los niños y a la realización de las actividades se denominó “Asalto a las Tierras” o “Día del Ejido”, en el cual, desde su inicio hasta su término, los niños mostraron mucho interés en cada una de sus actividades, como fueron: dibujos, canciones, maquetas, bailes regionales y la visita al museo de sitio “Asalto a las Tierras”, del Ejido Michoacán de Ocampo.

Relato de los acontecimientos o experiencias sensibilizadoras que provocaron el interés de este proyecto

El interés por este proyecto surgió cuando aún se estaba trabajando en el proyecto de “La Navidad”, entonces un niño preguntó si en todas partes del mundo se festejaba la Navidad en la misma fecha y con las mismas cosas y comidas; se le explicó que cada comunidad por muy grande o pequeña que sea, tiene sus propias costumbres y tradiciones; entonces nos enfocamos hacia las fechas importantes que celebra la comunidad donde viven y de ahí surgieron comentarios acerca de que en el Ejido se festejaban en grande la Navidad, el día de las madres, cuando cumplía aniversario de su fundación el Ejido y el 27 de enero, que hacían una fiesta en grande todos los agricultores y campesinos. Esto sirvió para seguir con un proyecto denominado así: “Asalto a las Tierras”.

La relación MAC-alumnos establecida en la realización de este proyecto

En la realización de este proyecto, la relación MAC-alumnos fue muy bonita, ya que los niños de estas comunidades son muy nobles y cariñosos; además, hubo una gran libertad para los niños, quienes siempre marcaron las pautas a seguir. En este tipo de actividad, creo que la función de la MAC fue básicamente coordinar el trabajo, porque para los niños de esta comunidad tocar un tema como éste era igual que meter un pez al agua, ya que forma parte de la historia de su comunidad.

¹ Martina de Jesús Jiménez (maestra de Actividades Culturales), Mexicali, Baja California. Narración testimonial del desarrollo del proyecto considerado de mayor relevancia.

Descripción del surgimiento de la situación problemática

Este proyecto se inició con la investigación extraescolar, donde los niños obtuvieron información muy importante con sus padres, abuelos y demás personas de la comunidad (muchas de ellas relataron cómo sus padres participaron en dicho movimiento); además de la lectura de textos donde aparecía amplia explicación con fechas y lugares del movimiento agrario.

Esta forma de recabar información fue de gran importancia porque los alumnos desataron una discusión en el aula, bastante productiva, comentando y narrando la información obtenida.

Mecanismos utilizados para identificar los conocimientos previos que tenían los alumnos sobre el tema

Para identificar los conocimientos que tenían sobre el tema, los interrogué, propiciando discusiones en pequeños grupos; utilicé juegos, canciones y relatos que tuvieron especial relación con el tema.

Los propósitos que se perseguían con este proyecto

- Que el alumno comprendiera la importancia que tiene su comunidad, dentro de la historia del estado.
- Conocieran la importancia de la herencia cultural de su estado.
- Identificaran las causas y consecuencias de este movimiento.
- Comprenderan las repercusiones que tuvo este movimiento en lo que ahora es su comunidad.
- Identificaran las diferentes actividades realizadas por los campesinos de su comunidad y el tipo de productos que se obtienen de estas tierras.

Actividades de acceso y participación realizadas en este proyecto y análisis de sus alcances y limitaciones

Las actividades realizadas fueron varias, entre ellas: la elaboración de maquetas que mostraban el movimiento agrario, que fueron objeto de exposición a los demás grupos de la escuela a quienes se invitó junto con algunos padres de familia; la elaboración del periódico mural que incluía varias fotografías facilitadas por personas de la comunidad (las fotos mostraban la forma en que se vivía en esa época en el Valle de Mexicali).

Otra actividad muy importante que motivó mucho a los niños, fue la preparación de un huerto escolar. Aquí los niños se encargaron de emparejar, hacer surcos y sembrar las semillas.

También elaboraron flores con los casquillos del algodón, con lo que pudieron darse cuenta de que esta planta es aprovechable al máximo. El punto culminante del proyecto fue la visita que se realizó al museo "Asalto a las Tierras", donde los niños tuvieron la oportunidad de observar herramientas y utensilios, así como fotografías y documentos de la época y pudieron ampliar la información que obtuvieron en la comunidad, ya que

la persona que los guió les explicó detalladamente todo lo relacionado a cada sala del museo (museo que, gracias al entusiasmo y trabajo de la Profesora Yolanda Sánchez, ha ido creciendo en materiales y en información).

Gracias a esta visita, los niños se identificaron más aún con la MAC, porque ellos antes no habían salido en grupo con sus compañeros y en plan de trabajo.

Acciones para comprometer a los niños en este proyecto

El reconocimiento de sus compañeros a quienes ponían mayor interés al trabajo, fue lo que los comprometía aún más con el proyecto; además de que sabían que en cada sesión de trabajo se calificaba.

Estrategias y acciones para la evaluación de cada proyecto

La evaluación se realizaba de acuerdo a la participación de los alumnos, la presentación de los materiales y el avance en los trabajos.

Utilizamos:

- Técnica del estarcido, tercera dimensión, vitral.
- Maquetas.
- Trabajos manuales con material de desecho.
- Elaboración de piñatas.
- Trabajo de migajón.
- Papel picado.

El papel de los niños en la evaluación de cada proyecto

La participación de los niños en la evaluación de los proyectos fue muy importante, porque siempre fueron ellos quienes evaluaban sus actividades y seleccionaban los mejores trabajos.

Nivel de participación de la comunidad

La participación de la comunidad es de vital importancia en cualquier actividad que la escuela realice. En este aspecto, la participación de la comunidad fue determinante; aunque no es muy participativa, los padres tuvieron especial interés en nuestro trabajo y auxiliaron con información y materiales a sus hijos.

Áreas de aprendizaje que fueron apoyadas con la realización de este proyecto

- Español.
- Matemáticas.
- Ciencias Naturales.
- Ciencias Sociales.
- Educación Tecnológica.
- Educación Artística.
- Educación Física.

El plan de trabajo: el qué, el cómo y el porqué*

Ana María Salgueiro

La organización y el uso del tiempo en las aulas de quinto están regulados a través de un instrumento: el plan de trabajo. Pero no se trata de un plan concebido como un instrumento en el que se cristalizan las decisiones tomadas por especialistas en *curriculum*, de forma previa y separada del proceso de enseñanza. Al contrario, el plan de trabajo utilizado por Marina es construido durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y es el resultado de un trabajo colectivo entre la maestra y sus alumnos y alumnas, revistiéndose de gran flexibilidad.

Marina dedica una parte del tiempo, en general las primeras horas de los lunes, a la celebración de una asamblea del aula, destinada a la programación de las actividades de cada semana. En esta asamblea, colectivamente, estudiantes y profesora hacen la programación del trabajo semanal.¹ Desde las primeras clases, Marina se preocupa por implicar a los niños y niñas en esta actividad. De esta manera, el alumnado participa de la definición de cada una de las actividades que serán desarrolladas durante la semana: “el qué, el cómo y el porqué”. Para Marina el tema no es tanto el “qué” se programa sino “por qué” tengo que hacer el trabajo.

El planteamiento colectivo se recoge en una hoja semanal de plan de trabajo, que ha sido propuesta por los estudiantes como resultado de la reflexión del grupo en aquel momento. El alumnado debe utilizar el plan durante toda la semana para orientarse respecto a los trabajos que se van a realizar. Era frecuente, en las primeras semanas de clase, oír a Marina preguntar a los alumnos y alumnas: “¿qué vamos a trabajar hoy? Tienen la programación semanal para mirar. Es necesario acostumbrarse a mirarla”. Poco a poco los estudiantes toman conciencia del “sentido” del “plan” en el trabajo escolar y lo van incorporando. En entrevistas realizadas con grupos de estudiantes, al final del curso, prácticamente todos los grupos hicieron referencia a la importancia que ha tenido para ellos el plan de trabajo. Es lo que expresan, por ejemplo:

Isabel: —A mí también me gustó mucho la manera de organizar con la programación semanal.

Arturo: —Es un programa muy completo y que explica claramente lo que se ha de hacer día a día durante la semana...

* En *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Barcelona, Octaedro (Repensar la educación, 3), 1998, pp. 155-160.

¹ El plan de trabajo contempla todas las actividades que serán realizadas en las diferentes asignaturas, proyectos de trabajo, talleres, tutorías y otras actividades.

El primer día de cada semana, en general los lunes, la maestra y los estudiantes, como primera actividad del día, analizan el plan de la semana anterior, el trabajo realizado, haciendo un balance de lo que han hecho y, si hay cosas que no se han hecho, por qué no se han cumplido: problemas de tiempo, estaba mal planificado o desorganizado, hay cosas por incorporar, etcétera. Apuntan todos los cambios ocurridos durante la semana, incluso actividades realizadas y que no habían sido previstas. También toman nota de las actividades realizadas en las asignaturas de otros maestros y maestras de quinto (inglés, catalán, música y educación física). Compete a la alumna o al alumno encargado de la clase,² durante aquella semana, coordinar este trabajo. Terminada esta tarea, la maestra y los estudiantes empiezan a hacer la programación de la semana presente.

Es importante resaltar el cambio que ha representado para el alumnado el hecho de participar en la toma de decisiones relativas al trabajo escolar por realizar; como se puede constatar en el relato de algunos estudiantes:

Luis:—Antes todo nos lo daban ya casi hecho, como por ejemplo (nombra a un docente) decía: hoy trabajaremos esto. Sin embargo, este año teníamos que decir lo que trabajaríamos.

Montse:—Pues para mí, 5º es un curso también diferente porque de 4º a 5º hay un cambio muy grande. En 4º, en 3º y en otros cursos nos lo dan todo hecho, o sea, no planificábamos; por ejemplo, matemáticas, nos daban lo que teníamos que hacer en una hoja y aquí, con Marina, pues debemos de pensar nosotros.

Pedro:—Me ha sorprendido mucho que Marina nos hiciera participar en el plan...

A continuación presento el resumen de una de las asambleas de clase, donde se realiza el plan semanal núm. 18, del 27 al 31/01/1992. Corresponde al alumno Paco, encargado de clase de la semana, coordinar la asamblea. Todos los estudiantes tienen sobre la mesa dos formularios: uno del plan de la semana anterior y uno en blanco para llenar con las actividades previstas para la semana vigente.

Marina pregunta si están todos preparados y Paco empieza a leer el plan de la semana anterior (núm. 17, del 20 al 24/01/1992). Los estudiantes van completando sus apuntes a medida que Paco lee, de forma pausada:

Proyecto de trabajo: "La radio: índice colectivo sobre el punto de partida. Emisor: distintos componentes". Varios estudiantes se refieren a los nombres de estos componentes: "estudio, programación, locutor y micrófono". Un alumno se acuerda de una actividad que ha sido realizada y no registrada: "Planificación de los experimentos sobre las ondas sonoras".

Paco continúa leyendo: "Castellano: normas ortográficas". Pide que apunten: "Uso de y e i".

² En el inicio de cada semana, Marina indica a una alumna o a un alumno que sea "la encargada o el encargado de la clase", durante aquella semana, para lo cual sigue el orden de la lista de estudiantes.

Matemáticas: cálculo³ núm. 17. Tema 3: “Números decimales: operaciones (multiplicación y división)”.

Tutoría:⁴ decidir el campamento en función de los presupuestos.

Cine: película, *Danny, campeón del mundo*. Un alumno pide incluir: “encuadre” (tema de cine que habían estudiado aquella semana).

Taller: en este momento cada alumno representante de mesa refiere la actividad que ha sido realizada por su grupo.

Informática: Marina interrumpe y habla sobre el ordenador que quedará en el aula. Habla también del programa nuevo (Logo) que aprenderán a utilizar y de los nuevos ordenadores que funcionan con ratón y no con teclas.

Paco retoma la coordinación y lee las actividades realizadas en: catalán, inglés, música y educación física. A continuación, menciona algunas dificultades respecto a un trabajo de cine realizado durante aquella semana. Marina propone que, en la próxima sesión de cine, se hable primero de la película y después de la ficha, una vez que la experiencia de esa semana ha sido un poco confusa. En seguida, pregunta si los estudiantes están de acuerdo.

A continuación, Marina indica quién será el nuevo encargado de la clase (Miguel) y propone al grupo iniciar la programación de la semana.

Respecto al proyecto de trabajo, Marina pide a Miguel que mire en el índice colectivo cuál es el próximo tema. Miguel lee: “La radio: distintos componentes del receptor”. Marina pregunta quién se encargará de preparar el mural. Tres alumnos se presentan. Pide también que cuatro grupos preparen el material de experimentación para el jueves y tres para el viernes. Recuerda que para la semana que viene habrá una prueba final del proyecto: “Lo digo para ir preparándola. Tienen algunos puntos de la evaluación inicial para aclararlos”. Pide que apunten: “comprobación de la evaluación inicial”. Dice que en la prueba habrá preguntas sobre la evaluación inicial como siempre y que la semana que viene dejará un tiempo para preparársela. “Si tienen tiempo, piensen el nuevo proyecto y la presentación del *dossier*.”

Respecto a la lengua castellana, Marina menciona la continuación de las normas ortográficas: y e i. Se refiere también a la lectura del capítulo I del libro *Asesinato en el Canadian Express*.

En relación con las matemáticas, Marina pide que apunten el cálculo núm. 18 y el ítem del tema 3: “Multiplicación y división de decimales”.

³ En la programación semanal, Marina incluye, todas las semanas, cuatro operaciones (divisiones o multiplicaciones) que deben ser entregadas los viernes.

⁴ En la organización del tiempo escolar, el centro prevé un periodo de reflexión sobre el aprendizaje colectivo e individual a través de la tutoría. La tutoría colectiva es, además, un espacio para discutir todo lo que pasa en el aula y la tutoría individual facilita un seguimiento de cada alumno y alumna tanto respecto a su proceso de aprendizaje como a su relación con los demás. Todas estas actividades están recogidas en el PEC. Trataré el tema de la tutoría individual en el capítulo 6 [de la obra original].

En cuanto a la tutoría, prosiguen la discusión del cambio de lugar y la tercera parte del campamento.

Para el taller proponen: procedimiento libre.

En los dos primeros meses de clase, a partir de situaciones en que muchos alumnos y alumnas se olvidaban de realizar actividades previstas, la propuesta de la maestra y de los estudiantes, a partir de discusiones conjuntas, fue utilizar una agenda. Era un recurso más para ayudarlos a organizarse. En sus clases, muchísimas veces, Marina enfatiza la importancia de organizar el tiempo.

En entrevistas que realicé con grupos de alumnos y alumnas, al final del curso, prácticamente todos los grupos mencionaron el aspecto organizativo:

Montse: —Me ha impresionado la organización que hemos aprendido.

Isabel: —Nosotros hemos aprendido a organizarnos mejor con la agenda.

Concha hace referencia a la organización de la propia maestra: —Cómo se organiza ella misma, ¿no? Cómo, por ejemplo, todos los lunes, cuando hacemos la tutoría o planificación, la organización de toda la semana, pues, no sé, ella tiene ya grabadas en la cabeza todas las cosas, todo lo que tenemos que hacer.

Aunque Marina valore el plan como instrumento de trabajo, manifiesta gran flexibilidad en su utilización, buscando adecuar las actividades al ritmo de trabajo y a las necesidades e intereses del alumnado. Marina atiende, por lo tanto, mucho más a la dinámica del grupo-clase que a la necesidad de cumplir las tareas predeterminadas en el plan. Así, puede ocurrir que un día interrumpa la clase para mandar al alumnado durante algunos minutos al patio, como presencié en ciertas ocasiones. Creo que este tipo de intervención se vuelve posible debido a la estructura espacial del centro que, reuniendo sólo 5° y 6° en un mismo edificio, permite un manejo más flexible del tiempo y del espacio. Otras veces, pude observar que Marina cambia de actividad cuando percibe en los estudiantes poco interés o cuando están cansados, como ocurrió en una clase que resumo a continuación:

Se trata de una clase de proyecto de trabajo en que están decidiendo una ruta del "Viaje a Galicia". Marina lleva con dificultad la clase. Los estudiantes se muestran distraídos y sin interés. Marina se sienta en una de las mesas junto a ellos y pregunta a Montse: "¿qué lectura haces de esta situación?": La niña contesta: "estamos cansados". Marina pregunta: "¿qué podemos hacer?", y propone: "descansar, cambiar de tema, dejar esta decisión para otro día, buscar una actividad que no requiera tanta esfuerzo. En seguida pregunta a la alumna encargada lo que propone. Ella contesta: "cambiar de tema". Marina pregunta si están interesados en el tema que está en el pizarrón: "Criterios para los bungalós en el campamento" y pide a Montse que consulte a los compañeros. Todos se manifiestan favorables a la propuesta.

En general, lo que observé en sus clases fue el predominio de un ritmo más relajado e irregular, que contrasta fuertemente con el tiempo uniforme y disciplinado que los horarios escolares, generalmente, imponen, y que Jackson (1991, p. 56) describe en el siguiente párrafo:

El sometimiento a un horario exige, a menudo, que las actividades comiencen antes de haberse suscitado un interés y terminen antes de que ese interés desaparezca. Así, se impone a los alumnos y alumnas que cierren su libro de aritmética y saquen el cuaderno de ortografía, aunque deseen proseguir con la aritmética y olvidarse de la ortografía. En las clases se suele interrumpir el trabajo antes de que se haya concluido. Y quedan sin respuesta las preguntas cuando suena el timbre.

La maestra dedica mucho más tiempo a hablar colectivamente, para decidir lo que se va a trabajar, que para desarrollar contenidos conceptuales. Destina, a veces, sesiones largas a trabajar las actitudes y justifica: "no me importa dedicar este tiempo. Después lo recupero".

Operando en un marco policrónico⁵ (Hargreaves, 1992), a veces me sorprendió verla coordinar varias acciones a la vez o manejar diversas actividades en un corto lapso, sin romper su significado, y dar siempre a los estudiantes el tiempo que necesitan, sin preocuparse por los programas, como relata un alumno en una entrevista:

Miguel: —Nos hace aprender bien; o sea, no sólo nos dice lo que tenemos que aprender y ya está, sino que lo dice, nos hace razonar, nos hace pensar y no nos dice nada hasta que nos va dando pistas, hasta que lo encontramos.

En general, en sus clases, en lugar de una organización rígida del tiempo y preocupación por el estricto cumplimiento del horario escolar, predomina una planificación flexible que privilegia el ritmo de la actividad, que toma en cuenta la diversidad de los estudiantes y que busca una participación activa de ellos en el proceso de planificación.

Referencias bibliográficas

- Hargreaves, A. (1992), "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor", en *Revista de Educación*, 298, Madrid.
- Jackson, Ph. (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata. (Publicación original en inglés, 1968.)

⁵ Las personas que operan en un marco policrónico realizan varias acciones a la vez, se preocupan por completar las transacciones, tienen alta sensibilidad hacia el contexto, ejercen un control sobre la definición y evaluación de las tareas, se preocupan más con las personas y sus relaciones (Hargreaves, 1992, pp. 39-40).

El propósito fundamental de la escuela primaria: punto de partida para realizar el diagnóstico*

Para valorar el funcionamiento de cada una de nuestras escuelas es necesario tener un punto de referencia, una situación óptima o, dicho de otra manera, una imagen ideal que, por comparación, nos indique cuál es su estado actual, qué logran con respecto a lo que se espera de ellas y, por tanto, qué acciones se requieren para su mejoramiento. Esta situación o imagen puede definirse a partir de varios elementos (el grado de satisfacción de los integrantes de la institución, el aspecto de la escuela, etcétera), pero, el principal elemento que nos indica si una institución funciona adecuadamente es el grado en que logra los propósitos que tiene encomendados.

En nuestro país, la función de la escuela primaria, y de la educación básica en su conjunto, se establece en el artículo tercero de la Constitución, en la Ley General de Educación y, de manera más precisa, en los planes y programas de estudio. La revisión cuidadosa de estos documentos permite identificar con precisión la misión de la escuela, es decir, los propósitos que justifican su existencia. De acuerdo con la estructura del sistema, los propósitos básicos de la escuela deben alcanzarlos en seis ciclos escolares, todos los alumnos, niños y niñas, independientemente de la condición social o de la región donde vivan. Hay, pues, aquí dos elementos generales que contribuyen a valorar si la escuela funciona bien:

- a) Si todos los alumnos alcanzan los propósitos, es decir, si aprenden lo que se pretende enseñarles y desarrollan las habilidades y actitudes esperadas.
- b) Si esos propósitos se logran en el transcurso de seis ciclos escolares.

Ambos elementos expresan los resultados óptimos que se esperan de cada escuela y constituyen, por ello, parámetros o puntos de partida para saber si la escuela funciona bien: qué objetivos cumple y en cuáles hay deficiencias.

Por eso, el conocimiento preciso de los propósitos de la escuela es una *condición* necesaria para poder establecer el diagnóstico. Desde luego, otra condición es que el personal docente y directivo esté dispuesto a revisar la situación del plantel y a iniciar las acciones que conduzcan al cambio.

El hecho de recurrir a los propósitos de la escuela como punto de partida para el diagnóstico permite distinguir los medios de los fines y, posteriormente, encontrar las causas de los problemas que existen. De otra manera podría considerarse que una escuela funciona bien si su aspecto físico es más o menos agradable, si tiene banda de música, si gana algún concurso, o si los niños se mantienen en orden o están bien uniformados; en este caso, el juicio podría ser erróneo, puesto que en ninguno de estos rasgos se observa lo que todos los niños han aprendido.

* En Rodolfo Ramírez Raymundo (coord.), *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*, México, Cooperación Española/SEP (Transformar nuestra escuela), 1997, pp. 5-10.

Desarrollar habilidades intelectuales y enseñar conocimientos básicos

El propósito fundamental de la escuela primaria es lograr que los niños desarrollen habilidades intelectuales para la comprensión de la lectura, la selección y uso de la información, la expresión oral y escrita, y la adquisición del razonamiento matemático para aplicarlo en la solución de problemas cotidianos.

Es fundamental que la escuela dé la importancia debida al desarrollo de estas habilidades porque de ellas depende, en gran parte, que los alumnos aprendan permanentemente en forma autónoma a lo largo de su vida. Además, estas habilidades permiten que los alumnos adquieran en forma más sólida otros contenidos de la educación primaria.

También es responsabilidad de la escuela inculcar conocimientos científicos básicos y valores fundamentales para comprender el medio social y natural, preservar la salud y el medio ambiente, mejorar la convivencia social y disfrutar las artes y el ejercicio físico.

Ambos tipos de propósitos están estrechamente relacionados: las habilidades intelectuales no se desarrollan al margen del trabajo con los contenidos referentes a las ciencias naturales, a la historia o a la geografía; además, para la adquisición de este tipo de conocimientos es necesario dominar la lectura y las formas elementales del razonamiento matemático.

Una tarea de todos

A primera vista este conjunto de propósitos parece demasiado ambicioso, sin embargo, hay que tomar en cuenta que son propósitos para toda la escuela, es decir, implican la acción de todos los maestros y la meta es que todos los niños los alcancen al finalizar la educación primaria. El hecho de que los alumnos logren el aprendizaje esperado depende de logros parciales y acumulativos, de las experiencias que vivan a lo largo de los seis grados en los diversos espacios de la escuela, principalmente en el salón de clases, pero también en otros momentos de la vida escolar, por ejemplo, en el recreo o en las ceremonias escolares. En este sentido, el trabajo de cada maestro, en cada grado y grupo, aporta conocimientos básicos y contribuye al desarrollo de destrezas y habilidades intelectuales. Por eso los objetivos principales sólo se pueden lograr si la escuela funciona como *unidad*, es decir, si el personal docente y directivo trabajan en una misma dirección, con metas compartidas y con ciertas formas de trabajo comunes; de este modo lo que los alumnos reciban, el tipo de actividades en las que participen, tendrá continuidad. Por el contrario, si predomina el trabajo aislado, el logro de los propósitos principales de la escuela es muy incierto, dado que los alumnos recibirán orientaciones diferentes, estudiarán contenidos que no volverán a tratar en otros grados o estarán sometidos a exigencias contradictorias cada vez que cambien de maestro.

Propósitos educativos y programas de estudio

Los propósitos principales de la educación primaria se expresan a su vez en conocimientos y competencias más específicos que, de acuerdo con la organización de los contenidos, deben alcanzarse gradualmente y mediante diversas actividades: algunos contenidos corresponden a asignaturas o grados específicos; otros, como el desarrollo de actividades y habilidades, corresponden al conjunto de acciones que se realizan en el aula y en toda la escuela. Por ejemplo: sería un error considerar que el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita sólo se consigue trabajando en el tiempo dedicado a la asignatura de Español; en realidad, es un propósito al que contribuye el trabajo con los contenidos de cualquier asignatura, es un propósito que debe buscarse en cada grado escolar y cada vez con mayor profundidad.

Como guía para la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, los programas de estudio establecen la secuencia de contenidos y ciertas orientaciones y formas de trabajo que se consideran adecuadas y congruentes para alcanzar estos propósitos. Es decir, establecen metas específicas y proponen el *enfoque* para abordar los contenidos. Una vez reconocidos los propósitos generales es necesario traducirlos en conocimientos, habilidades y actitudes más específicos, con lo cual se sabrá con mayor precisión qué es lo que aprenden y lo que no aprenden los alumnos y, por tanto, en qué medida la escuela logra sus propósitos.

A título de ejemplo, en el cuadro A se enuncia una forma de especificar los propósitos referidos a la lengua y a las matemáticas. Algo similar puede realizarse respecto de otros propósitos educativos o de otras asignaturas de este nivel. Los enunciados se refieren a lo que los alumnos deben alcanzar al término de su educación primaria, lo cual no significa que sea este momento —el final de su proyecto escolar—, el más conveniente para evaluar si se han logrado los propósitos. Pero cuando una escuela comienza a realizar su diagnóstico es importante analizar el aprendizaje de los alumnos del grado superior, pues en ellos se refleja con más claridad el trabajo de la escuela en su conjunto. Desde luego, lo recomendable es evaluar el logro en cada uno de los grupos, de acuerdo con las metas específicas establecidas para cada grado escolar.

Al revisar los resultados conviene tener presente lo que se mencionó anteriormente: la escuela debe procurar que todos los niños y niñas logren estas competencias, no basta con que sólo las alcancen algunos niños destacados y en función de ellos se valore el trabajo realizado. Asimismo, habrá que saber cuántos alumnos han logrado esos propósitos en seis años escolares y cuántos han necesitado varios años más para conseguirlo y, finalmente, qué número de alumnos no ha concluido su educación primaria debido a la deserción. Es posible que se encuentren deficiencias en el logro de algunos propósitos y que, en cambio, en otros haya resultados satisfactorios: en ambos casos es muy útil buscar las causas.

La búsqueda de las causas de los resultados satisfactorios puede llevar a descubrir formas de trabajo, tipo de materiales utilizados, tiempo invertido, entre otros, que favo-

Cuadro A. Competencias básicas para la escuela primaria

<i>Matemáticas</i>	<i>Español</i>
Los niños que egresan de la primaria	Los niños que egresan de la primaria
<ul style="list-style-type: none"> a) Utilizan y comprenden el significado de los números naturales, las fracciones y los números decimales y sus operaciones. b) Comprenden y manejan fracciones comunes en distintos contextos y con diversos significados (medición, reparto, razón y cociente). c) Resuelven problemas sencillos de suma y resta de fracciones. d) Utilizan diversas estrategias, incluidas las convencionales, para resolver problemas matemáticos. e) Reconocen y utilizan los números naturales, decimales, fraccionarios en diversos contextos y en la resolución de problemas relacionados con ellos. f) Utilizan estrategias para estimar y hacer cálculos mentales al resolver problemas con números naturales, fraccionarios y decimales. g) Utilizan estrategias para medir, calcular, comparar y estimar longitudes, áreas, volúmenes, pesos, ángulos, tiempo y dinero. h) Clasifican, comparan y relacionan figuras geométricas de acuerdo con la simetría, el paralelismo, la perpendicularidad y los ángulos. i) Utilizan diversos instrumentos como la escuadra, la regla, el transportador y el compás en diversos contextos geométricos. j) Interpretan, construyen y analizan tablas y gráficas relacionadas con problemas de variación proporcional. k) Recolectan, organizan, representan, interpretan y comunican información sobre diversos fenómenos matemáticos. l) Interpretan y relacionan fenómenos de predicción y azar. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Comprenden los textos que leen. b) Valoran y critican el contenido de las lecturas que realizan. c) Disfrutan la lectura. d) Conocen y distinguen diferentes tipos de texto (informativos, narrativos, científicos, poéticos, biográficos, instructivos, etcétera). e) Escriben y leen diferentes tipos de textos. f) Poseen habilidades para revisar y corregir sus propios textos. g) Resumen las ideas principales de un texto. h) Conocen diferentes estrategias de lectura. i) Utilizan la escritura como herramienta funcional y útil para resolver problemas y comunicar sus ideas. j) Seleccionan el vocabulario adecuado según el contenido del texto que escriben. k) Toman notas, seleccionan y sintetizan información. l) Escriben textos organizándolos en párrafos. m) Se expresan oralmente con claridad, coherencia y sencillez. n) Utilizan el lenguaje oral para expresar ideas propias y argumentar. o) Saben buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

- m) Utilizan los conocimientos matemáticos para resolver problemas y comunicar sus ideas.
- n) pueden argumentar sobre sus ideas, analizar las de otros y tomar decisiones en consecuencia.

Fuente: SEP, *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, México, 1994.
SEP, *Libro para el maestro. Matemáticas, sexto grado*, México, 1994.

recen el aprendizaje de los alumnos y que pueden extenderse a otras actividades. La indagación de las causas de las deficiencias ayuda de igual forma a descubrir formas de trabajo, formas de relación con los alumnos, materiales utilizados y otro tipo de cuestiones que deben cambiarse para mejorar los resultados.

Entre las cuestiones que hay que revisar se encuentra, en primer lugar, la cuestión de la correspondencia entre lo que se enseña, la forma cómo se enseña y los propósitos principales de la escuela; es decir, si el camino para llegar a la meta es el más adecuado, pues estos elementos no siempre se corresponden. Por ejemplo, cuando los niños repiten la escritura de palabras para mejorar la ortografía, multiplican fracciones en segundo grado o practican la suma sin aplicarla a la solución de problemas cotidianos, evidentemente no se está trabajando de acuerdo con los propósitos y enfoques relacionados con estos contenidos. Otro tanto sucede si en la clase de geografía se favorece sólo la memorización de datos y se descuida el desarrollo de habilidades para leer e interpretar la información contenida en los mapas.

BLOQUE III

La evaluación del aprendizaje

Principios de la evaluación que se desprenden de la normativa

Coexistencia de los diferentes tipos de evaluación*

Amparo Escamilla y Eva Llanos

Principios de la evaluación que se desprenden de la normativa

La toma de contacto con las directrices que regulan el proceso evaluador en la educación primaria debe ir seguida de un trabajo de análisis y síntesis que nos permita asimilar los principios que en dichas normas subyacen. Así, podemos destacar que en las disposiciones legales recogidas en el punto anterior se contempla, *de manera explícita*, que la evaluación debe poseer un *carácter global, continuo y formativo*. De *manera implícita*, las referencias a estos principios incluyen otros no menos característicos, como su carácter *sistemático y flexible*. Pasamos a abordar, más a fondo, cada uno de estos aspectos.

Evaluación continua y formativa

El planteamiento de la evaluación debe ser el de un instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje que contemple la situación de partida, el camino que se recorre y la reflexión, en momentos concretos, acerca del valor de los resultados que se van consiguiendo. Ha de integrarse en el quehacer diario del aula y del centro educativo y se convierte, así, en punto de referencia para la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular, para el aprendizaje de los alumnos y para la corrección y mejora del proceso educativo. Debe, pues, ser considerada un elemento inseparable del proceso educativo, mediante el cual los maestros recogen la información de manera

* En *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*, Zaragoza, Edelvives (Aula reforma, 15), 1995, pp. 28-29 y 29-34.

permanente acerca del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje de los alumnos. Por ello es por lo que la evaluación adquiere, así, *un carácter formativo, orientador y regulador del proceso educativo*, al proporcionar una información constante que permite mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.

Evaluación global

Se refiere a la necesidad de contemplar el conjunto de capacidades establecidas en la etapa y los criterios de evaluación de las diferentes áreas. El carácter global de la evaluación se extiende, asimismo, a la necesidad de abarcar la totalidad de los aspectos vinculados al fenómeno educativo: los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Evaluación criterial

Se relaciona con el hecho de que las prácticas evaluadoras deben llevarse a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el *currículum*. Estos objetivos y criterios, adecuados a las características propias del alumnado y al contexto sociocultural del centro, serán el punto de referencia permanente de la evaluación.

Tal y como hemos apuntado, la normativa sobre evaluación contiene unos *principios implícitos* que se relacionan con el hecho de que la evaluación ha de poseer, también, un carácter sistemático y flexible.

Evaluación sistemática

La complejidad de un proceso marcado por un carácter global, continuo y formativo conduce, de manera ineludible, a la toma de conciencia de que este proceso debe configurarse de acuerdo con un plan previamente trazado que deberá ser llevado a cabo de manera organizada. Esta sistematicidad debe incluir, asimismo, la *apertura y receptividad a los cambios* que las circunstancias propias del desarrollo de la acción educadora puedan plantear.

Evaluación flexible

Este principio, de gran trascendencia y valor, nos conduce —dentro del respeto a los principios anteriores y al marco normativo que establece unos niveles de homogeneidad imprescindibles en todo sistema educativo, y siempre en función de los objetivos trazados, de las características de la situación escolar, de los alumnos y del criterio del equipo docente y de cada profesor— a la posibilidad de utilizar en el proceso evaluador diversidad de técnicas y diferentes instrumentos para registrar los datos obtenidos.

Coexistencia de los diferentes tipos de evaluación

El hecho de que la normativa oficial sobre evaluación haya destacado algunos principios orientadores del proceso, ha generado un estado de confusión y polémica en torno a la

posible contradicción o exclusión de otros tipos de evaluación. Así, para algunos, el establecimiento de un principio de evaluación continua excluye un tipo de evaluación sumativa. También se puede pensar que la evaluación criterial supone dejar a un lado la evaluación normativa. Nuestra perspectiva es diferente. Consideramos que el subrayar como principio rector de la evaluación su carácter continuo, global, formativo y criterial no se contrapone, en modo alguno, al hecho de que puedan considerarse otras funciones alternativas de evaluación que contribuyan formalmente a la consecución del propósito que anima las tareas: obtener la información más objetiva posible que permita contribuir a la mejora de la acción educadora.

Para fundamentar esta posición consideramos necesario sistematizar, diferenciar y relacionar los distintos tipos y alternativas de la evaluación. Ello facilitará una visión más clara de todos los problemas a los que hemos hecho alusión. Comenzamos haciendo uso del marco que establece María Antonia Casanova (1993, p. 41) y después continuaremos las tareas de diferenciación y relación a las que hemos hecho referencia.

Los tipos de evaluación según su finalidad

Evaluación formativa y evaluación sumativa

Por formativa se entiende el tipo de evaluación que pretende regular, orientar y corregir el proceso educativo, al proporcionar una información constante que permitirá mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa. Se considera la más frecuente en la evaluación de procesos, aunque pueda, también, llevarse a cabo en la evaluación de productos, siempre que el análisis de resultados que derive de esta

Tipos de evaluación		
<i>Por la finalidad</i>	Formativa Sustantiva	
<i>Por la extensión</i>	Global Parcial	
<i>Por los agentes evaluadores</i>	Interna	Autoevaluación Heteroevaluación Coevaluación
	Externa	
<i>Por el momento de aplicación</i>	Inicial Procesual Final	
<i>Por el criterio o estándar de comparación</i>	Normativa	
	Criterial	

última se efectúe con la intención de extraer conclusiones significativas que puedan redundar en la mejora de los procesos educativos futuros.

La evaluación sumativa se aplica no sólo a procesos, sino también a productos terminados, y no pretende mejorar el objeto de la evaluación, sino determinar su valía.

Así pues, la evaluación formativa intenta ayudar al desarrollo del alumno sobre la base que aportan (tanto a él mismo como al profesor) las informaciones sobre la evolución del rendimiento, obtenidas de:

- Las observaciones en clase.
- El análisis de trabajos del alumno.
- Las pruebas de diverso tipo.
- Las entrevistas, etcétera.

La evaluación sumativa es, en ocasiones, un medio para la consecución de los propósitos de la evaluación formativa (complementa la información en determinados momentos) y, también, un resultado de las estimaciones necesario para acciones que el sistema socioeducativo requiere en determinados momentos (certificación y selección, por ejemplo). Lo que, sin duda, resulta una paradoja es que el discurso de la evaluación gire constantemente en torno a la evaluación formativa y que la práctica generalizada muestre que, en realidad, a ésta se le otorga un lugar marginal.

Los tipos de evaluación según su extensión

Evaluación global y evaluación parcial

La evaluación global se orienta a abarcar las distintas dimensiones del desarrollo personal del alumno, el conjunto de capacidades establecidas en el programa, los criterios de evaluación de las diferentes áreas y el seguimiento tanto de los procesos de aprendizaje del alumno como de los de enseñanza.

La evaluación parcial pretende el estudio de determinados componentes o dimensiones de la totalidad (rendimiento en un aspecto concreto de la personalidad, de un elemento del *curriculum* en particular, etcétera).

Naturalmente, el hecho de que, en un momento determinado, la atención se centre en un factor específico de la evolución del alumno o del programa, no quiere decir que deba perderse la atención sobre el conjunto. Muy al contrario, un bien orientado análisis de los factores contribuye a una síntesis significativa.

Los tipos de evaluación según los distintos agentes evaluadores

Evaluación interna y evaluación externa

La evaluación interna es llevada a cabo por los propios integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, de un programa, de un centro, etcétera. En su realización presenta diversas alternativas:

- a) *Autoevaluación.* Coinciden los papeles del evaluador y del evaluado en la misma persona (el profesor evalúa su propio programa, el alumno su evolución, su interés, etcétera).
- b) *Heteroevaluación.* Una persona o un grupo enjuicia el trabajo de otro u otros (el profesor evalúa al alumno, el alumno al profesor, los padres al profesor, un profesor a otro, etcétera).
- c) *Coevaluación.* Es aquélla en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente e intercambian su papel alternativamente (alumnos y profesores, grupos de alumnos entre sí, padres y profesores, profesores miembros del mismo equipo, etcétera). Asimismo, se produce una coevaluación cuando, por ejemplo, el alumno y el profesor, conjuntamente, evalúan el aprendizaje del alumno.

En la evaluación externa, agentes no participantes de forma directa en el proceso, programa o centro evalúan su funcionamiento (inspección, medios de comunicación, agentes sociales, etcétera).

Como ocurriera en los casos anteriores, las dos formas pueden complementar su aportación en algunos momentos. Naturalmente, los implicados de forma directa en el programa poseen la información más directa y continua. No obstante, una perspectiva desde otro ángulo puede aportar riqueza y objetividad a las valoraciones.

Los tipos de evaluación según el momento de su aplicación

Evaluación inicial, procesual (sic) y final

La evaluación inicial se lleva a cabo al inicio de un proceso. Consiste en la recogida de información sobre la situación de partida (conocimientos, actitudes, intereses y capacidades). Es imprescindible para determinar los objetivos que se pretende conseguir de manera realista y seleccionar los restantes elementos curriculares de acuerdo con ello. También resulta necesaria para valorar, al final del proceso, si los resultados son, o no, satisfactorios.

La evaluación procesual supone la valoración, gracias a la recogida continua y sistemática de información, del funcionamiento, del progreso del objeto que se va a evaluar a lo largo de un periodo previamente fijado. Esta evaluación procesual es imprescindible dentro del marco de una concepción formativa de la evaluación porque permite tomar decisiones adecuadas a la mejora del proceso en función de la información recogida.

La evaluación final se refiere a la recogida y valoración de unos datos al finalizar el periodo previsto para lograr unos aprendizajes específicos, un programa, etcétera, o para la consecución de unos objetivos.

En todo proceso distinguimos siempre momentos concretos. La evaluación de procesos no se contrapone, en forma alguna, a la de momentos, siempre que esta última se oriente y supedita a la primera.

Los tipos de evaluación según el criterio de comparación

Evaluación criterial y evaluación normativa

Evaluación criterial es aquella en la que el criterio o referente de comparación es el propio alumno o el mismo programa, centro, etcétera (depende del objeto de evaluación). Si nos referimos a la evaluación de un alumno, estudiaremos (considerando sus propias capacidades, intereses, conocimientos previos, el tiempo y el esfuerzo invertidos) sus logros con relación a unos objetivos didácticos que se han elaborado concretando los del proyecto curricular. Estos criterios no se trazan en función del rendimiento del conjunto de la clase o de otros compañeros.

En la evaluación normativa, el referente de comparación es el nivel general de un grupo determinado (que viene a establecer la referencia normativa que suele consistir en un promedio).

Aunque la evaluación del alumno en el aula de educación primaria deba hacerse con referencia a unos criterios establecidos y no por comparación con los resultados de sus compañeros, no cabe duda de que el juicio evaluador será más contrastado gracias a la información que aporta la evaluación normativa. A veces puede tener valor conocer el proceso de un alumno en relación con su grupo de edad.

Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal*

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública.

José Angel Pescador Osuna, Secretario de Educación Pública, con fundamento en los artículos 38, fracción I, inciso a), de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 12, fracción I; 47, fracción IV; 50 de la Ley General de Educación, y 5º, fracción I, del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y

Considerando

Que de conformidad con la Ley General de Educación, la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio;

Que en este contexto, una evaluación permanente y sistemática posibilita la adecuación de los procedimientos educativos, aporta más y mejores elementos para decidir la promoción de los educandos, coadyuva al diseño y actualización de planes y programas y, en general, conduce a una mejor planeación en el sistema educativo nacional, y

Que la evaluación permitirá al docente orientar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje y, además, asignar calificaciones parciales y finales conforme a su aprovechamiento, en relación con los propósitos de los programas de estudio, he tenido a bien dictar el siguiente:

Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal.

Artículo 1º. Es obligación de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización, que imparten educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes.

* En *Diario Oficial de la Federación*. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Tomo CDXCII, núm. 12, México, lunes 19 de septiembre de 1994, p. 83.

Artículo 2°. La evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados.

Artículo 3°. La evaluación permanente del aprendizaje conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje.

Artículo 4°. La asignación de calificaciones será congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.

Artículo 5°. La escala oficial de calificaciones será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10.

Artículo 6°. El educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6.

Artículo 7°. Las calificaciones parciales se asignarán en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar.

El conocimiento de las calificaciones parciales por parte de los padres de familia no limita el derecho de éstos a informarse sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos en el momento que lo deseen.

Artículo 8°. La calificación final de cada asignatura será el promedio de las calificaciones parciales.

Artículo 9°. Las actividades de desarrollo: educación física, educación artística y educación tecnológica se calificarán numéricamente, considerando la regularidad en la asistencia, el interés y la disposición para el trabajo individual, de grupo y de relación con la comunidad mostradas por el alumno.

Artículo 10°. Los directivos de las instituciones educativas comunicarán las calificaciones parciales a los educandos y a los padres de familia o tutores y promoverán la comunicación permanente entre éstos y los docentes, para atender las necesidades que la evaluación del proceso educativo determine.

Artículo 11°. La promoción de grado, acreditación de estudios y regularización de los educandos se realizará conforme a las disposiciones que en ejercicio de sus facultades emita la Secretaría de Educación Pública.

Transitorios

Primero. El presente Acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación y será aplicable a partir del ciclo escolar 1994-1995.

Segundo. Se derogan el acuerdo 165 y las demás disposiciones administrativas emanadas de la Secretaría de Educación Pública que se opongan a lo dispuesto en este instrumento.

Sufragio Efectivo. No reelección.

México, D. F., a 31 de agosto de 1994. El Secretario de Educación Pública, José Angel Pescador Osuna. Rúbrica.

Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?*

Rosa María Torres

Introducción

Junto con la falta de acceso a la escuela y la deserción, la repetición constituye uno de los mayores problemas de los sistemas escolares contemporáneos. A pesar de que, a nivel internacional, la repetición tiende a verse como un fenómeno típicamente latinoamericano —región, en efecto, con índices muy elevados de repetición y en la que ésta viene mereciendo atención en los últimos años—, se trata en verdad de un fenómeno que, de manera abierta o velada, afecta a la mayor parte de sistemas escolares en el mundo.

La repetición es la “solución” interna que ha encontrado el sistema escolar para lidiar con el problema del no-aprendizaje o de la mala calidad de dicho aprendizaje. Así pues, analizar las fuentes y la naturaleza de la repetición es analizar la misión misma de la escuela, haciéndose cargo de la gama de variables y procesos que inciden sobre el aprendizaje (su calidad, contextos y resultados) en el medio escolar.

La repetición es un fenómeno mundial y de vieja data

La preocupación en torno a la repetición escolar y su línea ascendente, junto a la también ascendente línea de la matrícula escolar, no es un fenómeno reciente, en algunos de los países que hoy son industrializados existen estudios sobre el tema que datan de principios de este siglo. En cuanto a los países en desarrollo, ya en los años 60 y 70 podían encontrarse estudios e informes sobre el tema.

La repetición escolar afecta a todas las regiones del mundo y a la gran mayoría de países, incluidos los industrializados. Las estadísticas oficiales para 1990 registraban 35.6 millones de repitentes en la escuela primaria a nivel global, incluyéndose dentro de esta cifra únicamente 84 países (cuatro de ellos concentradores de casi la mitad de ese número de repitentes: China de 7.5 millones, Brasil con 5 millones, India con 3.4 millones y México con 1.3 millones).

* En *La evaluación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Aportes para la capacitación, 1), 1998, pp. 7-44.

El mapa de la repetición escolar¹

<i>Mayor repetición asociada a</i>	<i>Menor repetición asociada a</i>
Países en desarrollo	Países industrializados
Áreas rurales	Áreas urbanas
Niños/niñas: no se observa un patrón consistente ²	
Red de enseñanza pública	Red de enseñanza privada
Grados inferiores del sistema escolar	Grados superiores del sistema escolar
Poblaciones indígenas (lengua materna diferente a la lengua oficial/nacional) y contextos bilingües y/o multilingües	Poblaciones no indígenas (lengua materna coincide con lengua oficial/nacional) y contextos monolingües
Alumnos de familias pobres	Alumnos de familias de ingresos medianos y altos
Padres (y, sobre todo, madres) analfabetos o con bajos niveles educativos	Padres (y sobre todo, madres) alfabetizados y con niveles educativos superiores
Participación en programas de desarrollo infantil o educación preescolar (de buena calidad)	Ausencia de atención preescolar (o de mala calidad)
Alto ausentismo estudiantil (vinculado a pobreza, trabajo infantil, distancia de la escuela, etcétera)	Bajo ausentismo estudiantil
Profesores con bajas expectativas	Profesores con altas expectativas
Respecto de sus alumnos menos tiempo de instrucción	Respecto de sus alumnos más tiempo de instrucción
Tareas en casa: no existe evidencia concluyente	
Disponibilidad de textos escolares: no existe evidencia concluyente	

¹ Sobre la base de la información y de los estudios disponibles en diversos países y regiones del mundo. Existen, por cierto, resultados contradictorios para cada uno de estos descriptores (i.e. estudios que muestran mayor repetición en áreas urbanas que rurales, o nulo impacto de los programas de educación inicial preescolar sobre el rendimiento escolar posterior de los alumnos, etcétera). Para elaborar este "mapa" de la repetición estamos basándonos en el hecho de que la mayoría de estudios disponibles muestre tal relación.

² En América Latina, la repetición es mayor entre los niños que entre las niñas. En regiones con una marcada discriminación de la niña y la mujer, reflejada en bajas tasas de matrícula escolar femenina (por comparación con los niños), tiende a asumirse que la repetición y la deserción deberán ser más altas entre las niñas. No obstante, la información empírica no siempre confirma ese pronóstico. Un estudio promovido por UNICEF en el Medio Oriente (21 países) reveló, como sorpresa, que los índices de repetición son más altos entre los niños que entre las niñas (al tiempo que los índices de deserción son más altos entre las niñas que entre los niños). La explicación que los autores del estudio atribuyen a este hecho es que, cuando una niña fracasa en un grado, los padres la retiran de la escuela, mientras que a los niños les permiten repetir el grado (es decir, les dan una *segunda oportunidad*). Las tasas más altas de deserción femenina en esta región podrían servir de soporte a este argumento (Meharan, 1995).

Según estadísticas oficiales, entre 10% y 20% de los niños y niñas en el mundo repiten alguno de los grados iniciales de la escuela primaria. África Subsahariana (20%) y América Latina y el Caribe (10% al 15%) son las regiones con las tasas más altas de repetición. En los Estados Árabes y en Asia, la tasa de repetición es del 10%, y en Europa y los países industrializados, entre el 3% y el 4%. Al mismo tiempo, existen grandes disparidades dentro de cada región y de cada país (UNESCO, 1993; UNICEF/UNESCO/BIE, 1996).

Tomando como base datos de 1980, tendencias recientes indican que la repetición —tanto el porcentaje como el número de repetidores— va en aumento en África, particularmente en los países al sur del Sahara (los países de habla francesa y portuguesa tienen índices más altos de repetición que los de habla inglesa); está disminuyendo en muchos países árabes; presenta un panorama mixto en Asia (la repetición está aumentando en algunos países tales como Bután, Indonesia y la República Popular de Laos, y está disminuyendo en países populosos como Bangladesh y Tailandia); y ha empezado a bajar en América Latina y el Caribe, con excepción de seis países (incluida Costa Rica), aunque la repetición en el primer grado continúa siendo sumamente alta en la mayoría de países.

La diferencia entre regiones y países no es sólo de orden estadístico. Mientras que en algunos países la repetición ni siquiera ha llegado a constituirse en tema y permanece, por tanto, poco estudiada y documentada, en otros (notoriamente, América Latina en general) ésta ha pasado a convertirse en un indicador de rutina en la elaboración de diagnósticos y en el diseño de políticas, y en un tópico corriente del debate educativo.

La repetición es un fenómeno relativamente oculto e incomprendido

Tradicionalmente, las estadísticas educativas convencionales, tanto a nivel nacional como internacional, han omitido el fenómeno de la repetición. La comprensión convencional del término *universalización de la enseñanza primaria* se ha limitado a la *matrícula* universal de la población en edad escolar, sin atención a si los alumnos matriculados permanecen en el sistema escolar, completan el ciclo primario y lo hacen en el número de años estipulado en cada caso. La recolección de la información estadística, y su posterior procesamiento e interpretación, ha evitado sistemáticamente preguntarse acerca del flujo de los alumnos a través de los distintos grados y niveles. Una mirada a la situación de la escuela primaria en América Latina revela que los altos índices de matrícula escolar corren de manera paralela con altos índices de repetición escolar y bajos índices de terminación de la enseñanza primaria (véase recuadro A).

Existen errores conceptuales en la definición de la *repetición*, aparejados con una falta de distinción clara entre *repetición* y *deserción*, así como de los vínculos entre una y otra. Dicha confusión conceptual tiene consecuencias importantes en el plano operativo. Típicamente se considera repetidor a “un alumno que vuelve al mismo grado el año siguiente, por cualquier razón”. Esta definición asume como referente el convencional sistema graduado y tiene, por ende, dificultades de aplicación en contextos multigrado,

Recuadro A

MÁS ALLÁ DE LA MATRÍCULA: LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

- *No todos los niños acceden a la escuela:* cerca del 15% de los niños quedan al margen de la escuela.
- *Muchos niños se matriculan a una edad tardía:* entre 10% y 15% de los niños que ingresan a la escuela lo hacen a una edad más avanzada que la oficialmente estipulada en cada país, creándose así mayores disparidades dentro del aula de clase y complicándose adicionalmente la tarea del profesor.
- *Casi la mitad de los alumnos no llegan a completar el ciclo primario:* a pesar de que entre 85% y 90% de la población infantil en edad escolar entra a la escuela, sólo 47% logra terminar la enseñanza primaria.
- *Millones de alumnos repiten el año al menos una vez:* la mayoría de niños y niñas que entran a la escuela permanecen en ella durante seis o más años, pero en ese lapso sólo llegan hasta tercer o cuarto grado, debido a la repetición. En promedio, se estima que a un alumno latinoamericano le toma 1.7 años ser promovido al grado siguiente. En toda la región, cada año repiten 32.2 millones de alumnos, entre primaria y secundaria, lo que representa un desperdicio anual de 5.2 billones de dólares.
- *Cerca de la mitad de los alumnos repiten el primer grado:* la repetición está acentuada en el primer grado, y está íntimamente relacionada con problemas en la enseñanza y el aprendizaje iniciales de la lectura y la escritura. Cerca de la mitad de los alumnos repiten primer grado y, en el caso de los alumnos provenientes de familias de bajos ingresos, este porcentaje se eleva al 60 por ciento.
- *Los alumnos no aprenden mucho en la escuela:* estudios y evaluaciones de rendimiento escolar realizadas en los últimos años en diversos países revelan bajos resultados de aprendizaje entre los alumnos. Un estudio realizado en México (1989), por ejemplo, encontró que sólo 15% de los niños que completan la escuela primaria son capaces de leer y escribir comprensivamente en ese país. Según estimaciones de la UNESCO/OREALC, la mitad de los alumnos que terminan el cuarto grado en la región no comprenden lo que "leen".

Fuente: UNESCO/OREALC, *Situación educativa de América Latina y el Caribe (1980-1989)*, Santiago, 1992.

multiseriados, o en arreglos diferentes como los que caracterizan a sistemas educativos diferentes del sistema educativo formal (i.e. el sistema de escuelas religiosas o coránicas, las variantes no formales, etcétera) o como los que empiezan a cobrar forma en los sistemas escolares de todo el mundo en los últimos años (por ejemplo, la preferencia por ciclos o módulos en lugar de los grados convencionales).

Docentes, supervisores y directivos escolares, y quienes posteriormente procesan y analizan esa información a nivel agregado, contabilizan a menudo como desertores a alumnos que, en verdad, son repetidores (véase recuadro B). Nuevos procedimientos de cálculo y estudios conducidos en varios países latinoamericanos en los últimos tiempos muestran que las estadísticas oficiales en torno a la repetición estarían subestimadas, mientras que las estadísticas de deserción estarían sobrestimadas (véase recuadro C). La información disponible, hoy por hoy, no es suficiente para concluir si este sesgo se aplica a nivel general y a las demás regiones del mundo.

Recuadro B

¿POR QUÉ SE SUBESTIMA LA REPETICIÓN?

Sobre la base de estudios realizados en varios países latinoamericanos, Schiefelbein (1991) concluye que existen cuatro razones principales que explicarían la subestimación de la repetición en las estadísticas oficiales provistas por los países:

- a) Muchos profesores deciden que sus alumnos deben repetir el año a pesar de que éstos tienen calificaciones suficientes para ser promovidos.
- b) Los alumnos que abandonan el sistema escolar antes de finalizar el año escolar son a menudo registrados como desertores; no obstante, muchos de ellos vuelven a la escuela al año siguiente y al mismo grado.
- c) Los profesores frecuentemente carecen del tiempo o de la información necesaria para identificar a los alumnos que asistieron al mismo grado el año anterior; los alumnos repitentes, por otra parte, a menudo niegan serlo.
- d) En el primer grado, donde la repetición es más alta, es muy difícil para los profesores saber si un alumno ya ha estado antes en primer grado en otra escuela.

Fuente: Ernesto Schiefelbein, *Efficiency and Quality of Latin American Education*, UNESCO/OREALC, Santiago, 1991.

Recuadro C

BRASIL: DOS METODOLOGÍAS PARA CALCULAR EL FLUJO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

En Brasil, donde los índices de repetición están entre los más altos de América Latina y del mundo, vienen utilizándose dos metodologías diferentes para estimar el flujo de los alumnos en el interior del sistema escolar:

1. La metodología PROFLUXO, desarrollada por Philip Fletcher y Sergio Costa Ribeiro hacia mediados de la década de los ochenta, utiliza datos de la Encuesta de Hogares conducida por el Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística (IBGE).
2. Una metodología desarrollada por Rubén Klein en los años noventa se basa en:
 - a) información sobre matrícula y número de alumnos promovidos, registrada en los censos educativos, y
 - b) estimaciones de la cohorte de siete años a fin de verificar la "posibilidad demográfica" en el primer grado.

Existen importante diferencias cuantitativas (en ocasiones, el doble) entre los datos calculados con estas metodologías y los que reportan las estadísticas oficiales en torno a repetición y deserción escolares. La necesidad de revisar las estadísticas oficiales y, consecuentemente, los diagnósticos de la realidad educativa del Brasil, ha empezado a ser reconocida por las autoridades en este país.

Fuente: Ruben Klein y Sergio Costa Ribeiro, *O Censo Educacional e o Modelo de Fluxo: O Problema de Repetência*, Rio de Janeiro, 1993 (mimeo).

En cualquier caso, la magnitud creciente y cada vez más evidente de la repetición indica la necesidad de una atención mayor al problema, así como al registro, documenta-

ción y análisis más cuidadosos en torno al mismo. En particular, hace falta indagar más acerca de las percepciones que tienen de la repetición los distintos agentes vinculados a la cuestión educativa en la escuela (profesores, supervisores, directores), la familia y la comunidad. Por otra parte, están aún por explorarse las lecciones de los países y experiencias, más bien excepcionales, que han logrado mantener bajos índices de repetición escolar o que han logrado reducirlos considerablemente.³

Una revisión a fondo de los marcos y procedimientos convencionales de recolección y análisis de la información estadística en el campo educativo en general, y en el de la repetición en particular, es condición *sine qua non* para el diseño de políticas y de una reforma educativa coherentes, tanto a nivel de gobiernos como de las agencias internacionales involucradas en el sector educativo.

Por lo general, la repetición no es percibida como un problema

Mientras que, para los especialistas y los estadísticos, la repetición es un indicador claro de la disfuncionalidad y la ineficiencia interna del sistema escolar, la sociedad en general y la comunidad educativa en particular (profesores, padres, estudiantes, directores, decisores de políticas a los distintos niveles) tiende a aceptar la repetición como “natural”, como un componente inherente y hasta inevitable de la vida escolar.

El sistema escolar inventó e instauró la repetición como un mecanismo regular para lidiar con los factores intra y extraescolares que impiden una enseñanza y un aprendizaje efectivos en el medio escolar. Típicamente, los agentes escolares tienden a ver la repetición como un problema externo a la escuela, generado en la familia y alimentado por el propio estudiante, y —como tal— necesitado de soluciones externas. Los padres de familia, por su parte, son proclives a internalizar el punto de vista escolar y a aceptar los diagnósticos y vaticinios de los profesores respecto de las capacidades de aprendizaje de sus hijos. Mientras que los especialistas asocian repetición con baja calidad educativa, es frecuente que los padres de familia (de diversos estratos sociales) y muchas autoridades escolares asocien repetición con alta calidad y hasta excelencia educativas: un reflejo de seriedad, disciplina y altos estándares por parte de la planta directiva y docente del plantel. La percepción social puede llegar a ver la repetición como una bendición, como una benévola “segunda oportunidad” que se ofrece a aquéllos que, de todos modos, no son “aptos” o no están “maduros” para aprender.

Aun en una región como América Latina, en la que el fenómeno de la repetición ha empezado a ser finalmente registrado, documentado y convertido en objeto de atención pública, la conciencia en torno al problema, la explicación de sus causas y de sus posibles remedios, están lejos de haber penetrado el tejido social. Se habla de una “cultura de la repetición” como característica de la región: la repetición aceptada como

³ Según estadísticas oficiales, éste sería el caso de Argelia (6.6 años), Egipto (6.6 años), Corea (6 años), Siria (6.6 años), Turquía (5.5 años), Uruguay (7.2 años) o Zambia (7.7 años).

normal, como parte de la cultura escolar y social, y consecuentemente legitimada y reforzada tanto desde adentro como desde afuera del aparato escolar.

Sabemos, a partir de unos pocos estudios, que las percepciones en torno a la repetición varían sustancialmente de un país a otro e incluso de una comunidad a otra, así como los diferentes agentes (profesores, directores, padres de familia) y según las diferentes variables (estatus socioeconómico, urbano/rural, hombre/mujer, etcétera). En este sentido, cualquier esfuerzo por resolver la repetición de un modo efectivo debe prestar atención no únicamente a su realidad estadística sino a la realidad subjetiva de las percepciones en torno a ésta, lo que obliga a reconocer la necesidad de diseñar estrategias específicas, sistemáticas y sostenidas de información y comunicación social.

La repetición se concentra en los primeros grados y está estrechamente vinculada a problemas en el manejo de la alfabetización infantil

En términos generales, el problema más serio de repetición afecta a los primeros grados de la escuela primaria y, de modo especial, al primer grado, punto de entrada al sistema escolar; en el que se construyen fundamentos y aprendizajes esenciales que condicionarán, positiva o negativamente, los futuros aprendizajes, la autoestima y la autoconfianza.

En América Latina, cerca de la mitad de los niños y niñas que entran a primer grado, lo repiten; por encima de este promedio regional están varios países, las zonas rurales, las poblaciones indígenas y los sectores pobres en general. Tendencias similares pueden encontrarse en varios países de Asia y África.

En sistemas educativos altamente selectivos, que exigen un examen para acceder al siguiente nivel educativo (ya sea secundario o terciario), la repetición es pronunciada también en los grados finales de cada ciclo. Algunos países (como por ejemplo Gambia o Madagascar, en África) exhiben altos índices de repetición en todos los grados.

La repetición en los primeros grados está estrechamente vinculada a problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura, basada en comprensiones estrechas y atrasadas del lenguaje y de los procesos de aprendizaje infantil, y atada a viejos métodos pedagógicos. Por lo demás, estudios en diversos países confirman que la alfabetización, y el área lenguaje en general, ocupan un lugar central en la decisión docente de promover o hacer repetir el año a un alumno.⁴

Los problemas relacionados con la enseñanza del lenguaje escrito se agravan dadas las otras condiciones que a menudo caracterizan a los primeros grados de la escuela en los países en desarrollo, tales como clases superpobladas, profesores sin calificación ni

⁴ En un estudio realizado en Honduras (1991), los alumnos repitentes afirman que se les piden más tareas en Español, mientras que los alumnos aprobados dicen tener más tareas en Matemáticas. El estudio concluye que los maestros asignan más tareas en Español a los alumnos que se espera pierdan el año, y más de Matemáticas a aquéllos que se espera sean promovidos.

experiencia, y falta de materiales instruccionales. La situación se exagera en contextos bilingües o multilingües como los que abundan en los países en desarrollo, y en los cuales los alumnos (y, frecuentemente, los profesores) deben aprender (y enseñar) en una lengua que desconocen o no dominan.

Enfrentar la repetición en los primeros grados implica lidiar con las condiciones negativas que la favorecen, contribuyendo así a reforzar —antes que a aliviar— las condiciones socioeconómicas desfavorables que enfrentan los alumnos de los sectores populares al momento de entrar a la escuela. No únicamente para los niños provenientes de familias pobres sino para *todos* los niños, alfabetizarse debería considerarse una meta no del primer grado sino al menos de los cuatro primeros grados de la enseñanza primaria.

La repetición es frecuentemente una decisión tomada por el profesor o profesora y basada en criterios muy diversos

Las razones que llevan a la decisión de hacer que un alumno o alumna repita el año son variadas y complejas. La más frecuente son las bajas calificaciones o, en todo caso, insuficientes para ser promovido. No obstante, los alumnos pueden repetir el año aun teniendo calificaciones suficientes para ser promovidos, como lo revelan algunos estudios recientes (por ejemplo, en Brasil, Guatemala y México). En otras palabras, *promoción y repetición* no necesariamente son nociones contradictorias. Esto se refleja, de hecho, en el término “repetidor promovido” que está ya instalado en la jerga educativa de América Latina.

Tema aparte constituye, por cierto, el hecho de que las calificaciones mismas —dadas por suficientes o por insuficientes— no necesariamente reflejan los niveles y calidades de aprendizaje de los alumnos, sobre todo teniendo en cuenta la falta de actualización y el alto nivel de subjetivismo que prima en el manejo de la evaluación y promoción en el medio escolar. De ahí que revisar el sistema de evaluación es una necesidad ineludible para enfrentar el problema tanto del aprendizaje como de la repetición.

El hecho es que existen muchos y muy diversos criterios —a menudo arbitrarios y establecidos de manera *ad hoc*— involucrados en la decisión docente de hacer a un alumno repetir el año. Entre éstos se incluyen cuestiones tales como la “madurez escolar”, la asistencia a clases, la disciplina, e inclusive la higiene y la apariencia personal. En muchos casos, la repetición opera como un mecanismo abierto o velado de amonestación o castigo. Varios reportes coinciden en señalar que ya en los primeros días de clases se ha jugado el destino de muchos alumnos, pues los profesores “saben” quiénes van a ser repetidores con sólo mirar a los alumnos e identificar su condición socioeconómica.⁵

⁵ El estudio en Honduras reveló que los maestros consideran la asistencia un factor clave para decidir la aprobación o no de un alumno, independientemente de sus calificaciones. Los maestros entrevistados esperaban que muy pocos alumnos terminaran la primaria, coincidiendo bajas expectativas con bajo nivel socioeconómico y bajo nivel educativo de los padres de los alumnos. Véase McGin *et al.*, 1992.

Las escuelas incompletas —frecuentes en los países en desarrollo, sobre todo en zonas rurales—⁶ son otro factor asociado a la repetición. Los padres de niños y jóvenes que asisten a estas escuelas pueden optar por que sus hijos permanezcan en el mismo grado o grados durante varios años (“repetición” voluntaria y “múltiple”), en la esperanza de que aprendan algo más y/o contando con otros aspectos positivos asociados a la escolaridad (tales como seguridad, socialización, alimentación, atención de salud, etcétera).

Por lo general, la decisión de promover o hacer repetir a un alumno es tomada por el profesor o profesora, a menudo en ausencia de instrucciones oficiales en torno a qué criterios utilizar y cómo proceder en torno a la repetición y promoción. Cuando dichos instructivos existen, frecuentemente se desconocen, resultan incomprensibles para los profesores, no son reforzados por la autoridad escolar o simplemente no se respetan.⁷ Los márgenes dejados a la autonomía (y a la decisión arbitraria) de los profesores en este terreno son muy grandes. No obstante, los criterios y procedimientos para la promoción o la repetición en el medio escolar han estado consistentemente ausentes en la formación docente, y en las prácticas de supervisión y control de su actividad en el aula.

La repetición es pedagógica, social, administrativa y financieramente ineficaz

La mayor parte de estudios realizados hasta ahora en los países en desarrollo y en los industrializados contradicen el supuesto sobre el que se ha basado tradicionalmente la práctica de la repetición en el medio escolar; el supuesto de que repetir el año (por una, dos o incluso más veces) asegura aprendizaje.⁸ Por el contrario, junto con la pobreza, la repetición aparece como el primer paso hacia, y el mejor predictor de, la deserción escolar.

⁶ Según datos de la UNESCO (1993), 21.4% de las escuelas existentes en el mundo son incompletas. El porcentaje más alto de escuelas incompletas está en el África Subsahariana (27.5%), seguida de Asia/Oceanía (22.2%), América Latina y el Caribe (20.1%), los Estados árabes (19.9%), y los países de Europa y la OECD (17.4%).

⁷ Un estudio sobre repetición escolar realizado en 1995 en Namibia reveló que el personal docente y directivo a nivel escolar bien desconocía toda instrucción oficial al respecto, bien tenía acceso a instructivos curriculares desactualizados y contradictorios, redactados en un lenguaje obtuso, incomprensible. Véase Fair, 1994.

⁸ Hay quienes, no obstante, insistiendo en la línea de la repetición como una vía remedial para asegurar aprendizaje, buscan ahora información empírica para corroborarlo. La afirmación de que “la deserción afecta claramente los resultados del aprendizaje, pero tal vez no sea así en el caso de la repetición si los alumnos aprenden más repitiendo un grado” (Banco Mundial, 1996, p. 45) aparece fundamentada, en lo que se refiere al sugerido aprendizaje resultado de la repetición, en la mención de un estudio realizado en Burundi/Kenya y otro en Colombia.

Pedagógicamente, la repetición se basa en una serie de premisas equivocadas:

- Que el estudiante que no aprendió o no aprendió suficiente, aprenderá si toma exactamente el mismo camino por segunda vez, es decir, el camino que le hizo fracasar la primera vez.
- Que el estudiante no aprendió nada a lo largo del proceso y que, por tanto, debe empezar todo de nuevo desde el inicio.
- Que el conocimiento y el aprendizaje operan en una dimensión lineal, siguen rutas fijas, y son el resultado de la ejercitación repetitiva.

Socialmente, la repetición refuerza el círculo vicioso de las bajas expectativas, el bajo rendimiento, la baja autoestima y el fracaso escolar. En tanto que los padres de familia tienden a interpretar las bajas calificaciones de sus hijos como una señal de su incapacidad para aprender, la repetición refuerza las peores expectativas de los padres respecto de sus hijos, su futuro y su propia condición familiar. La repetición, en definitiva, sólo atrae más repetición.

Administrativa y financieramente, la repetición es un gran cuello de botella y significa un enorme desperdicio de recursos. Contribuye directa e indirectamente a la ineficiencia del sistema escolar, consumiendo recursos que podrían ser asignados a cubrir los déficit cuantitativos y cualitativos que confluyen en la falta de acceso, la mala enseñanza, la deserción y, finalmente, la propia repetición.

La repetición no tiene una única causa y no acepta soluciones únicas o universales

Generalmente, suelen identificarse tres tipos de factores relacionados con la repetición en el medio escolar: *a)* factores vinculados con el alumno, *b)* factores vinculados con la familia y el entorno, y *c)* factores vinculados con el aparato escolar. Asimismo, el énfasis en la explicación (y en la eventual solución) del problema ha tendido generalmente a ponerse en los primeros, mientras que para los últimos se proponen medidas remediales e igualmente genéricas.

La información y los estudios disponibles sugieren que, no obstante que los factores y condiciones fundamentales que acompañan a la repetición pueden parecer similares en todo el mundo, la naturaleza y el peso de cada uno de esos factores así como sus modos de combinación son específicos de cada contexto. Tres estudios realizados, respectivamente, en América Latina (Honduras), Asia (Nepal) y África (Kenya), y sintetizados al final de este artículo, muestran no sólo la diversidad de realidades en que se desarrolla la repetición y los factores y percepciones asociados a ésta, sino la heterogeneidad de los estudios mismos, orientados por diferentes marcos y supuestos conceptuales, objetivos y metodologías.

Ambos hechos –diversidad de las realidades y diversidad de los estudios destinados a analizar tales realidades– llaman a una gran precaución al momento de comparar estudios y, sobre todo, de generalizar y extraer conclusiones y recomendaciones universales.

La repetición requiere soluciones sistemáticas

En el marco de una conciencia y una comprensión limitadas en torno a la problemática de la repetición, las soluciones que han venido dándose a ésta se han caracterizado, en general, por ser remediales y superficiales antes que preventivas y sistémicas. El planteamiento central ha sido el de “aliviar” o “reducir” la repetición, antes que el de introducir los cambios y medidas necesarios para eliminarla como un mecanismo permanente, y perverso, del sistema escolar.

Dentro de esta perspectiva, han venido ensayándose diversas medidas orientadas primordialmente a los alumnos considerados “en riesgo” (es decir, con diagnóstico de “problemas de aprendizaje” y pronóstico de potenciales repetidores o desertores): programas de desarrollo infantil o educación preescolar de carácter compensatorio, centrados en el objetivo de “preparar” a los niños para su mejor adaptación a la escuela; incremento del tiempo de instrucción y prolongación de la jornada de clases; grupo y aulas “especiales” y diversas actividades, en fin, de refuerzo escolar, etcétera. Lo que tienen en común la mayoría de este tipo de iniciativas es el asumir la repetición no como un problema del sistema escolar sino como un problema del alumno, necesitado como tal de apoyo adicional y de refuerzo. La “solución” se visualiza, así, como *más de lo mismo* —más tiempo de instrucción, más tareas, más ejercicios, más tiempo del maestro, etcétera— dado el mismo sistema escolar —los mismos objetivos de aprendizaje, el mismo *curriculum*, los mismos métodos de enseñanza, los mismos criterios de evaluación y promoción, etcétera.

En años recientes, varios países adoptaron la *promoción automática* (una intervención desde la evaluación) como mecanismo salvador para enfrentar la repetición: en unos casos, dicha medida se aplicó a los dos o tres primeros grados de la escuela, o a determinados ciclos (agrupamientos de dos o tres años), o bien a la primaria completa. Si bien la promoción automática, aplicada en los primeros grados, permite a profesores y alumnos más tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, previniendo de este modo la rotulación prematura de “alumnos con problemas de aprendizaje”, y liberando espacio para los nuevos alumnos que ingresan al sistema, estudios y la propia experiencia práctica revelan los límites —e inclusive los efectos contradictorios— de la promoción automática en ausencia de medidas complementarias y de un cambio más sistémico a nivel de la institución escolar como un todo.

La promoción automática contradice el *statu quo* y el convencional *modus operandi* de la cultura escolar, por lo que generalmente suscita resistencias entre los equipos docentes y entre los propios padres de familia. Ello resulta a menudo en que las regulaciones de la promoción automática sean sólo parcialmente cumplidas o incluso que no pasen de ser letra muerta. La promoción automática —o, para el caso, cualquier medida tomada de manera aislada— puede disminuir la repetición pero no necesariamente asegurar el aprendizaje. De hecho, varios países han descontinuado esta medida al comprobar un incremento en el número de alumnos que terminan la enseñanza primaria sin

haber logrado niveles aceptables de lectura y escritura. Así, empieza a aprenderse que *disminuir la repetición, mejorar la enseñanza y asegurar aprendizajes efectivos* no son la misma cosa y que puede incluso no existir una relación causal entre uno y otro. Empieza asimismo a tomarse conciencia de que la promoción automática, no siendo una solución a la repetición, tiene el mérito de llamar la atención y propiciar un cambio de actitud respecto de ésta.

Antes que un problema en cuanto tal, desde la perspectiva de la lógica escolar, la repetición es una “solución” a muchos problemas. Enfrentarla con seriedad requiere identificar y analizar los problemas para los cuales la repetición se ha planteado históricamente como una (falsa) solución. La universalización de la educación básica y el compromiso mundial de una “Educación para todos” implican el reconocimiento de que *todos* los niños y niñas pueden aprender y que todos —ricos y pobres, en zonas urbanas y rurales, los que hablan la lengua oficial y los que no, los con y sin familia— merecen las mejores condiciones para hacerlo. Si niños y niñas provenientes de sectores pobres y de poblaciones indígenas resultan más proclives a la repetición, dada la combinación nefasta de pobreza en el hogar y pobreza en la escuela a la que están condenados los pobres, tanto mayor la necesidad de mecanismos y estrategias de discriminación positiva para estos sectores. Es esencial convencer a decisores de política, burócratas, directores, supervisores y equipos docentes que los pobres no repiten porque son brutos sino porque son pobres, y que las causas (y las soluciones) más importantes para los desajustes escolares no están en los niños sino en el sistema escolar.

Educación para todos significa construir una *Escuela para todos*, una escuela capaz de acomodar las necesidades y realidades de los niños, de *todos* los niños y niñas, dejando atrás la escuela elitista del pasado, diseñada para promover el acceso, la permanencia y la promoción de unos, y la repetición, la deserción y el fracaso de otros.

Tres estudios sobre repetición en la escuela primaria: Honduras, Nepal y Kenya

Un estudio sobre repetición escolar en Honduras

En 1991, el Ministerio de Educación (ME) de Honduras, el Proyecto BRIDGES (del Instituto para el Desarrollo Internacional, de la Universidad de Harvard) y USAID/Honduras llevaron a cabo un estudio a fin de identificar:

- a) Los factores principales asociados a la repetición en las escuelas rurales del país.
- b) Acciones a tomarse para reducir el problema (según estadísticas oficiales, un estudiante en Honduras requiere, en promedio, 10.6 años para completar un ciclo primario que dura seis años).

Las muestras (40 escuelas rurales) fueron seleccionadas al azar, 20 con los índices más altos y 20 con los índices más bajos de repetición. Se realizaron entrevistas con alumnos de primero y segundo grado (1 894 en total), sus madres y 65 profesores.

Un estudio sobre repetición y deserción escolar en Nepal

En 1990, las estadísticas oficiales en Nepal registraban que 60% de los niños nepaleses inscritos en primer grado no continuaban al segundo grado al año siguiente, y que menos de la mitad llegaba a completar los cinco años del ciclo primario. En este contexto, el Ministerio de Educación, Cultura y Bienestar Social (MEC) y USAID, a través del Proyecto IEES (*Improvig the Efficiency of Educational Systems*, Mejoramiento de la Eficiencia de los Sistemas Educativos) realizaron en 1992 un proyecto de investigación-acción en torno a la repetición y la deserción en la escuela primaria. El objetivo del estudio era identificar:

- a) Los factores familiares, escolares y comunitarios que contribuyen a la repetición y a la deserción durante los primeros grados de la escuela primaria.
- b) Las acciones que padres de familia, personal escolar y líderes comunitarios sugerían que debían tomarse a nivel comunitario por parte del MEC para reducir la repetición y la deserción en el primer grado.

El estudio se realizó en cuatro distritos con altos índices de repetición y deserción. Se seleccionaron cinco escuelas/comunidades en cada distrito, cuatro de ellas rurales y remotas y una cercana al distrito central. Se entrevistó a 16 personas en cada lugar: dos profesores, seis estudiantes (dos promovidos, dos repetidores y dos desertores), seis padres de familia (dos por cada categoría de alumno) y dos miembros de la comunidad.

En cada lugar se recolectó la siguiente información:

1. Características y opiniones de la comunidad (entrevista con los miembros de la comunidad).
2. Características de la escuela (entrevistas con los directores de escuela).
3. Opiniones de los profesores.
4. Experiencias de los alumnos (regulares, desertores y repetidores).
5. Opiniones de los padres de familia.

Principales conclusiones

- La reducción de la deserción y la repetición en el primer grado es una de las medidas más importantes que puede tomar el Ministerio de Educación para mejorar la eficiencia en la enseñanza primaria universal.
- Los alumnos repitentes tienen mayor riesgo de abandonar la escuela en el futuro.
- Las percepciones en torno a la repetición varían considerablemente de una comunidad a otra (algunas lo consideran un problema, otras no). Si bien se identifican factores vinculados a la escuela, al alumno y a su familia como factores que contribuyen a provocar tanto la repetición como la deserción, la pobreza aparece identificada como el factor más importante.
- Las respuestas de las mujeres son similares a las de los hombres en cuanto a los beneficios de la educación, las causas de la repetición y la deserción, y las estrategias para enfrentar estas últimas.

Medidas propuestas para reducir la repetición y la deserción

Bajo costo/políticamente sencillas:

- Elaborar un listado de criterios para evaluar el desempeño escolar de los alumnos.
- Campaña de información dirigida a los padres de familia.
- Combinar las escuelas multigrado con la apertura de más escuelas y con escuelas más pequeñas.
- Mejorar la comunicación padres-profesores.

Bajo costo/políticamente más difíciles:

- Mayor flexibilidad en el manejo del año escolar.
- Restringir la matrícula en el primer grado a los alumnos con la edad apropiada.
- Fortalecer los comités de gestión escolar.

Alto costo/políticamente sencillas:

- Permitir que los profesores enseñen en las lenguas locales.
- Mejorar la supervisión del profesorado.
- Extender los programas de cuidado infantil, particularmente en las zonas rurales.

Alto costo/políticamente más difíciles:

- Otorgar más becas de estudio.
- Hacer obligatoria la asistencia a clases.
- Mejorar la calidad de enseñanza a través de una capacitación docente más efectiva y un sistema mejorado de supervisión.
- Salario basado en el mérito y éste determinado por el desempeño docente.
- Agregar una profesora en cada escuela.
- Ofrecer becas a las niñas.
- Organizar campañas de comunicación específicamente orientadas a promover la matrícula de las niñas en la escuela.
- Reforzar las leyes vigentes en relación con la edad propicia para el matrimonio.

(Fuente: William C. Howard, jefe de equipo de investigación, *et al.*, *Primary School Repetition and Dropout in Nepal. A Search for Solutions*, Katmandú, IEES/USAID, octubre 1993.)

Un estudio sobre desperdicio de recursos en la educación primaria en Kenya

A raíz de la firma de los compromisos adquiridos en la Conferencia Mundial sobre "Educación para todos" (marzo 1990) y en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (septiembre 1990), el gobierno de Kenya emprendió un estudio a fin de buscar soluciones a la falta de acceso, la repetición y la deserción en la escuela primaria. La Oficina de Investigación Educativa (*Bureau of Education Research, BER*) de la Universidad de Kenyatta fue subcontratada por el Ministerio de Educación para hacer dicho estudio, con asistencia de la ODA (*Overseas Development Administration*) británica.

La primera fase del estudio incluyó una encuesta acerca de las percepciones que tienen los profesores, los directores, los líderes educativos locales y el personal central del Ministerio en torno a la magnitud y las causas de la no matriculación, la repetición y la deserción estudiantil. Las respuestas se analizaron de acuerdo a:

- a) La prioridad de los problemas.
- b) Un listado de opiniones en torno a la causas percibidas y su importancia relativa.
- c) Comentarios sobre el grado de consenso o disenso en torno a dichos problemas y causas y a su importancia. La encuesta se hizo en 10 distritos, uno de ellos Nairobi, la capital.

Algunas conclusiones de la encuesta en relación con la repetición

Sobre la magnitud y causas de la repetición

- En general, más profesores que directores reportan índices elevados de desperdicio escolar en los distritos, lo que indicaría que los profesores están menos inhibidos que los directores en sus respuestas.
- Profesores y directores concuerdan en la jerarquización de los tres problemas, pero las respuestas varían en los distintos distritos: la falta de matrícula es percibida como el problema principal, pero se percibe de manera diferente la importancia de la deserción y la repetición.

Profesores, directores y personal del Ministerio Central argumentan que la principal causa de la repetición es la asistencia irregular de los alumnos (ésta es atribuida a su vez a la pobreza, incluyendo los bajos salarios y trabajo infantil); en segundo lugar mencionan el excesivo énfasis depositado sobre los exámenes, particularmente en los grados superiores. Otras causas significativas mencionadas, pero sobre las cuales no existe consenso entre profesores, directores y líderes locales, son: instalaciones, recursos y personal inadecuados; ingreso de alumnos con sobre-edad o con edades inferiores a las requeridas; inseguridad y problemas del medio; falta de experiencia preescolar de los niños; influencia nociva de la coeducación en muchas escuelas; y prácticas y valores culturales negativos.

Sobre las medidas para reducir la repetición

Las medidas principales para reducir la repetición, y que gozan del consenso de profesores, directores y personal del Ministerio, incluyen sensibilizar, aconsejar y movilizar a los padres de familia y las comunidades; fomentar la asistencia regular de los estudiantes, educando a los padres en el valor de la educación (algunos recomiendan instaurar la asistencia obligatoria); revisar el *currículum* (se aduce que éste está sobrecargado); y proveer enseñanza remedial. Otras medidas recomendadas, pero en torno a las cuales hay discrepancias, incluyen: apoyo financiero a las familias pobres y reducción de los costos de educación; más escuelas, recursos y personal; escuelas especiales e internados para alumnos talentosos; apoyo a los alumnos por parte de padres y profesores; reducir

el trabajo infantil y la carga de trabajo para las niñas; y asegurar mayor poder económico a los padres de familia y las comunidades.

(Fuente: Bureau of Educational Research-Kenyatta University/Ministry of Education, *Perceptions and Opinions of Selected Staff of the Ministry of Education Regarding Factors Associated with Wastage in Primary Education in Kenya*. Reporte Final, Nairobi, 1994, mimeo.)

Bibliografía de referencia

- Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación: un estudio sectorial*, Washington, D.C., 1996.
- Boyden, Jo., "The Relationship Between Education and Child Work", en *Innocenti Occasional Papers, Child Rights Series*, núm. 9, Florencia, UNICEF, 1994.
- Bureau of Educational Research-Ministry of Education, *Perceptions and Opinions of Selected Staff of the Ministry of Education Regarding Factors Associated with Wastage in Primary Education in Kenya*, Final SPRED Report, Nairobi, 1994 (mimeo).
- Coraggio, José Luis y Rosa María Torres, *La educación según el Banco Mundial (un análisis de sus propuestas y métodos)*, Buenos Aires, Miño y Dávila/CEM, 1997.
- Ezpeleta, Juan y Eduardo Weiss (coord.), *Programa para abatir el rezago educativo: evaluación cualitativa de impacto. Informe final*, México, DIE, 1994.
- Fair, Kristi, *Passing and Failing Learners: Policies and Practices in Ondangwa and Rundu in Grades 1 to 3*, vols. I y II, Windhoek, Namibia, Ministry of Education and Culture/UNICEF/Florida State University Project, 1994.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky, *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1997.
- Ferreiro, Emilia, *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, México, Siglo XXI, 1989.
- IEES, "Nepal Action Research: Student Dropout and Grade Repetition", IEES Bulletin, A USAID Project, 1992.
- Khan, Qutub Uddin y Dieter Berstecher, *The Problems of Repetition and Dropout in Basic Education in Madagascar*, París, UNESCO/UNICEF/WFP, 1988.
- Klein, Ruben y Sergio Costa Ribeiro, *O Censo educacional e o Modelo de Fluxo: O Problema de Repetência*, Río de Janeiro, 1993 (mimeo).
- McGinn, Nivel, et al., *Repetencia en la escuela primaria: un estudio de la escuela rural en Honduras*, Cambridge, Mass., BRIDGES/USAID, 1992.
- Mehran, Golnar, *Girls' Drop-Out From Primary Schooling in the Middle East and North Africa*, Amman, UNICEF/MENA, 1995.
- Myers, Robert, *School Repetition and Dropout: Case Studies of Two Rural Schools in the State of Oaxaca, México. A Report Prepared for The World Bank*. México, noviembre de 1995 (mimeo).
- Patrinos, Harry A. y George Psacharopoulos, *Socioeconomic and ethnic determinants of grade repetition in Bolivia and Guatemala*, Washington, The World Bank, 1992 (mimeo).