

870125

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUADALAJARA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

13

ESCUELA DE PSICOLOGIA

24



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Correlación entre actitudes hacia los exámenes
y el rendimiento escolar en alumnas
de tercer año de Secundaria"

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

María Elena Quiroz Escobar

GUADALAJARA, JAL., 1986



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

		PAG.
1.0	INTRODUCCION.....	1
1.1	DEFINICION DE TERMINOS BASICOS.....	3
2.0	BASES TEORICAS.	
	<u>CAP. I "ACTITUDES"</u>	
	1.- NATURALEZA DE LAS ACTITUDES.....	4
	2.- ATRIBUTOS DE LAS ACTITUDES.....	7
	A. POSIBILIDAD DE APRENDER.....	7
	B. ESTABILIDAD.....	9
	C. SIGNIFICANCIA PARA EL INDIVIDUO Y PA RA LA SOCIEDAD.....	9
	D. CONTENIDO AFECTIVO COGNOSCITIVO.....	10
	E. DIRECCIONALIDAD DE ACERCAMIENTO, Y EVA SION	10
	3.- DESARROLLO DE ACTITUDES.....	12
	4.- ACTITUDES GENERALES HACIA LA EDUCACION..	16
	5.- PERTURBACIONES RELATIVAS AL ESTUDIO COMO CONSECUENCIA DE CIERTAS ACTITUDES DEFEC TUOSAS DEL NIÑO.....	20
	<u>CAP. II "EXAMENES"</u>	
	1.- ANTECEDENTES.....	32
	2.- TIPOS DE EXAMENES SEGUN SU FUNCION.....	37
	A. EVALUACION SUMATIVA.....	37
	B. EVALUACION FORMATIVA.....	37
	C. EVALUACION PARA CLASIFICACION Y DIAG NOSTICO.....	38

	PAG.
3.- ASPECTOS QUE SE DEBEN EVALUAR.....	40
4.- CRITERIOS QUE DEBEN REGIR EL PROCESO DE EVALUACION.....	42
5.- CARACTERISTICAS GENERALES DE LA EVALUA CION.....	42
6.- CARACTERISTICAS DE LOS MEDIOS DE EVALUA CION.....	45
7.- TIPOS DE EXAMENES SEGUN SU ESTRUCTURA...	47
A. PRUEBAS OBJETIVAS.....	47
a. PRUEBA DE FALSO-VERDADERO.....	48
b. PRUEBA DE SELECCION MULTIPLE.....	48
c. PRUEBA DE LAGUNAS.....	49
d. PRUEBA DE ENUMERACION.....	49
e. PRUEBA DE CORRESPONDENCIA.....	49
f. PRUEBA DE IDENTIFICACION.....	49
g. PRUEBA DE ORDENACION.....	49
h. PRUEBA DE SINONIMO-ANTONIMO.....	49
i. PRUEBA APRECIACION.....	50
j. PRUEBA DE AFIRMACIONES.....	50
k. PRUEBA DE LA MEJOR RAZON.....	50
l. PRUEBA DE ELIMINACION.....	50
m. PRUEBA DE ANALOGIA.....	50
n. PRUEBA-PROBLEMA.....	50
o. PRUEBA EJERCICIO.....	51
p. PRUEBA DE RESPUESTA BREVE.....	51

	PAG.
q. PRUEBA DE ASOCIACION.....	51
r. PRUEBA DE IDENTIFICACION.....	51
B. PRUEBAS SEMIOBJETIVAS.....	52
C. EXAMEN ORAL.....	54
D. TEST DE ENSAYO.....	58
E. PRUEBAS ESTANDARIZADAS.....	61
F. PRUEBAS HECHAS POR EL PROFESOR.....	64
8.- VARIABLES QUE AFECTAN A LA MAOTIVACION EN EL AULA "LOS EXAMENES".....	67
9.- REPERCUSION DE LOS EXAMENES EN LOS ALUMNOS....	69
A. ANSIEDAD.....	69
B. EXAMENES REPROBADOS.....	75
<u>CAP. III "RENDIMIENTO ESCOLAR".</u>	
1.- FUNDAMENTACION DE LAS CALIFICACIONES.....	78
2.- FUNCIONES DE LAS CALIFICACIONES.....	80
3.- PROPOSITOS DE LA CALIFICACION.....	82
4.- UTILIDAD DE LAS CALIFICACIONES.....	84
 <u>3.0 METODOLOGIA.</u>	
3.1 EXPLICACION DEL PROBLEMA.....	86
3.2 HIPOTESIS.....	87
3.3 SUJETOS DE MUESTREO.....	89
3.4 VARIABLES.....	90
3.5 MATERIAL PSICOMETRICO.....	90
3.6 TIPO DE TEST Y FORMA DE APLICACION.....	91
3.7 DESCRIPCION DE LA PRUEBA.....	91

	PAG.
3.8 PLANTA FISICA.....	92
3.9 FORMA DE UTILIZAR EL MATERIAL HUMANO Y PSICO METRICO.....	92
3.10 ESCALA DE ACTITUD.....	93
3.11 METODO SELECCIONADO PARA EL ANALISIS DE LOS REACTIVOS QUE CONFORMAN LA ESCALA DE ACTITUD	94
A. RANGOS SUMADOS.....	94
B. PROCESO CRONOLOGICO DE CONSTRUCCION DE LA ESCALA DE MEDICION.....	94
C. CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA ESCALA DE MEDICION.....	96
3.12 ESCALA DE ACTITUD UTILIZADA PARA LA MEDI CION.....	98
3.13 PRUEBA UTILIZADA.....	98
3.14 RESEÑA HISTORICA.....	101
3.15 VALOR DE LOS INTERVALOS DE CADA REACTIVO DE LA ESCALA.....	102
3.16 REACTIVOS POSITIVOS.....	102
3.17 REACTIVOS NEGATIVOS.....	103
3.18 VALORES DE "Z" REDONDEADA (REACTIVOS POSI TIVOS).....	104
3.19 VALORES DE "Z" REDONDEADA (REACTIVOS NEGA TIVOS).....	105
3.20 NIVEL DE SIGNIFICANCIA DE CADA UNO DE LOS REACTIVOS.....	106

4.0	<u>PROCEDIMIENTO.</u>	
4.1	OBTENCION DEL PROMEDIO DE RENDIMIENTO ESCOLAR DEL TERCER PARCIAL DEL GRUPO SELECCIONADO.....	107
	A. CALIFICACIONES.....	107
	B. TABLA DE ACTITUDES Y CALIFICACIONES..	109
5.0	<u>ESTADISTICO DE PRUEBA.</u>	
5.1	NIVEL DE SIGNIFICANCIA.....	112
5.2	COEFICIENTE DE CORRELACION.....	112
6.0	<u>PRESENTACION DE ANALISIS DE DATOS.</u>	
6.1	ACTITUD NEGATIVA-RENDIMIENTO BAJO.....	116
6.2	ACTITUD POSITIVA- RENDIMIENTO ALTO.....	118
6.3	ACTITUD NEGATIVA- RENDIMIENTO ALTO.....	122
6.4	ACTITUD POSITIVA- RENDIMIENTO BAJO.....	123
7.0	<u>RESUMEN Y CONCLUSIONES.</u>	
7.1	REPLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	125
7.2	OBJETIVO DE LA INVESTIGACION.....	125
7.3	CONCLUSIONES.....	125
7.4	COMENTARIOS.....	128
8.0	<u>SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES POSTERIORES</u>	
8.1	SUGERENCIAS.....	131
9.0	CITAS BIBLIOGRAFICAS.....	132

I N T R O D U C C I O N

I N T R O D U C C I O N

La educación no puede ser ajena a la complejidad humana. Es esencial que se mueva por el razonamiento y el sentimiento.

En el plano concreto de su realización, la educación debe reconocer la presencia simultánea de fuerzas congénitas, elementos biológicos y psicológicos individuales, básicos para el desenvolvimiento de la personalidad y, por lo tanto -- punto de partida del proceso formativo y de las fuerzas espirituales de la comunidad historico-social, de la cultura y -- sus valores. Esto asegura los dos postulados concretos de toda educación: por un lado el individuo y su capacidad educativa (la educabilidad) y por otro, el pueblo, el medio cultural del que la educación es una resonancia y un empuje.

Existe en el núcleo de segunda enseñanza numerosos jóvenes que, a pesar de tener elevada aptitud, logran calificaciones contrarias a su capacidad y viceversa. Esto origina -- interrogantes acerca de la verdadera vocación del alumno, el método educativo, su actitud hacia los cursos, su actitud hacia el maestro y porqué no... hacia los exámenes.

Se ha pretendido explicar esta situación del éxito o fracaso en el estudio por medio de muchas razones y factores tales como los mencionados anteriormente, haciendo sobretodo

reconocimiento de la evidencia experimental sobre el significado de la actitud como factor que influye sobre el aprendizaje.

Aprovechando también, el interés que se ha despertado durante las últimas décadas entre los educadores, en todos los niveles escolares por como dirigir y guiar al alumno para la formación de actitudes positivas hacia el estudio. Se decidió hacer una investigación para encontrar si existe relación entre el rendimiento escolar y actitud hacia los exámenes, en alumnas de tercero de secundaria. Esto se hará mediante una encuesta de actitudes hacia los exámenes y el promedio de las materias teóricas de las alumnas.

El tipo de investigación se basará en un método descriptivo de correlación. Con una muestra de 100 alumnas de tercer año de secundaria. Estos dos puntos se pueden tomar como una limitación dentro de la investigación, en el primer punto porque no se usa la manipulación experimental y el segundo punto porque los resultados abarcan únicamente la población femenina de tercero de secundaria.

DEFINICION DE TERMINOS BASICOS.

Los términos que se consideran de mayor importancia - en esta investigación son: actitud, examen y rendimiento.

Actitud: "Es una predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y comportarse en cierta forma ante un objeto cognoscitivo". (1)

Examen: "Aprobación obtenida, por medio de pruebas y otros datos, del nivel de un individuo respecto a una o varias capacidades o conocimientos o respecto a otros rasgos psicológicos". (2)

Rendimiento: "Utilizado en la terminología psicométrica para designar el nivel de logro alcanzado en una materia determinada, medido con las pruebas de rendimiento". (3)

B A S E S T E O R I C A S

NATURALEZA DE LAS ACTITUDES.

Los educadores están crecientemente conscientes del papel fundamental que tienen las actitudes en la empresa educacional general. Reconocen, por ejemplo, que las actitudes que se desarrollan como resultado del programa académico son frecuentemente de mucha mayor importancia que el contenido académico por sí mismo desde el punto de vista no solo del progreso académico continuo del aprendiz, sino también de su bienestar a largo plazo y del de la sociedad.

Las actitudes pueden considerarse como tipos aprendidos de conducta que predisponen al individuo a actuar en una forma específica hacia ciertas personas, objetos o ideas. Una definición más general es la de Allport (1935), quien define una actitud como un "estado de disposición organizado por la experiencia que ejerce una influencia directora o dinámica, o de ambas clases, en la respuesta del individuo hacia todos los objetos o situaciones con que se relaciona".(4) Las actitudes son mejor abordadas desde el punto de vista de la estructura motivadora del individuo.

Las actitudes pueden considerarse desde el punto de vista de tres componentes básicos:

- 1.- Afectivas: Cierta tono sentimental, a veces irracional, que influye en la aceptación

o rechazo del objeto-actitud.

- 2.- Cognoscitivas: Constituidas por los aspectos int
lectualizados de las opiniones pro
pias referentes al objeto-actitud.
- 3.- De acción: Predisponen al individuo hacia conduc-
ta abierta especffica.

Estos componentes existen en varios niveles de inten-
sidad y en varios grados de independecia unos de otros. Las
actitudes se forman a partir de experiencias por ejemplo, --
cuando una persona se enfrenta a una situación, actividad u-
otra persona, la experiencia que viva en relación a esos fac
tores, va a determinar la actitud hacia los mismos." (4)

Las actitudes están ligadas a factores tales como: so
ciales y culturales que afectan la personalidad (posicón so
cial, religión, costumbres regionales etc.)

Cualquiera de los aspectos que se lleguen a alterar,
va a influir en los demás y por lo tanto se va a presentar -
una nueva actitud. Así por ejemplo: cuando el maestro hace -
preguntas a sus alumnos sobre el material expuesto en clase,
y los alumnos que deseen contestar levantar la mano, suponga
mos entonces que cierto alumno cada vez que desee contestar-
una pregunta, diga el maestro en tono burlesco: "bien, veo -

que el sabelotod insiste otra vez". Con esa experiencia desagradable que en el alumno vive (afectivo) va a desarrollar - una actitud negativa y va a rehusar a participar en la clase (cognoscitivo y de acción).

ATRIBUTOS DE LAS ACTITUDES.

Es importante especificar a lo que nos referimos con el término de atributo. Atributo se refiere a "cada una de las cualidades de un ser", en este caso de las actitudes.

Las actitudes tienen cinco atributos o cualidades:

+ A T R I B U T O S

INCONCIENTE-----+POSIBILIDAD DE APRENDER ----- INTENCIONAL
 TEMPORAL -----+ESTABILIDAD ----- PERMANENTE
 BAJO-----+IMPORTANCIA PERSONAL-SOCIAL---ALTO
 GRAN AFECTO ---+CONTENIDO AFECTIVO-COGNITIVO--MUY COGNOSCITIVO
 GRAN ACERCA --- DIRECCIONALIDAD - - - - - GRAN EVASION
 MIENTO. ACERCAMIENTO O EVASION

POSIBILIDAD DE APRENDER.

Todas las actitudes son aprendidas, algunas se aprenden sin ninguna intención y sin conciencia de parte del individuo, por ejem: hay personas que pueden sentir inclinación hacia las personas pertenecientes a una raza, religión o tendencia política o aversión; sin saber las bases emocionales o informativas de sus actitudes o teniendo conciencia de cómo o cuando las aprendieron.

El aprendizaje intencional de actitudes puede ocurrir mas bien cuando los individuos conocen que se van a sentir mejor consigo mismos, que contribuyen al objetivo de un grupo o que ganan algo de valor personal.

+ESTABILIDAD.

Algunas actitudes se aprenden, luego se vigorizan y - perduran. Otras se aprenden pero luego se modifican o se -- abandonan. Así por ejemplo: los gustos de un individuo por composiciones musicales cambian con frecuencia.

*SIGNIFICANCIA PARA EL INDIVIDUO Y PARA LA SOCIEDAD .

Una actitud tiene una relación entre una persona y -- otra persona y también entre una persona y las cosas. Las - acciones que los individuos toman hacia otras personas afec tan la manera como piensan sobre sí mismo y en consecuencia tiene importancia personal. Por ejemplo: si los individuos, tienen la actitud de que otras personas son poco amistosas- y mezquinas, probablemente van a experimentar aislamiento o rechazo y a perder casi todo el acceso que pueda haber para el intercambio de sentimientos e ideas.

Las actitudes y los valores son de gran importancia - para los segmentos organizados de la sociedad como la comu- nidad, sección gubernamental y la nación. Son justamente -- las diferencias de los valores de los padres, y de los maes tros del mismo distrito escolar, los que producen conflic- tos sobre materias tan importantes como la de si los estu- dantes deben aprender algo sobre la religión, natalidad, - matrimonio.

+CONTENIDO AFECTIVO COGNOSCITIVO

El componente cognoscitivo de las actitudes es de tipo informativo, la información que uno tiene sobre algo o alguien. El componente afectivo de una actitud se refiere a las emociones que uno asocia con el objeto de la actitud. Es decir, uno siente que el objeto es agradable o desagradable; gusta o no gusta. La ponderación puede variar desde el más alto nivel hasta el más bajo tanto para los componentes afectivos como cognoscitivos por ejemplo:

En general la publicidad, se basa considerablemente en experiencias emocionales y poco en experiencias informativas. Los publicistas naturalmente desean que los individuos adquieran una actitud favorable hacia un producto y -- ello lo presentan en la forma emocional más agradable. Los profesores por el contrario generalmente se basan en experiencias de información con relativamente poca experiencia emocional. Presentan mucha información en pro y en contra -- sin tener en cuenta en afecto; en esta situación, las escuelas son más racionales pero menos afectivas para influenciar las actitudes de los estudiantes.

+DIRECCIONALIDAD DE ACERCAMIENTO Y EVASION.

Si las personas tienen una actitud favorable hacia algo, se le acercarán y servirán de apoyo; pero si es desfavorable, se le evitarán y servirán de apoyo; pero si es desfavorable

rable lo evitarán y se mostrarán negativas hacia él.

DESARROLLO DE ACTITUDES

Para cumplir su responsabilidad ante la sociedad, la escuela no puede escapar de su responsabilidad de emprender una campaña deliberada para influir en las buenas actitudes de los niños. De cualquier modo, estos van a formar actitudes (buenas o malas) y la sociedad no puede ser indiferente al resultado.

Se deduce que los maestros deben familiarizarse con la naturaleza general de las actitudes y el proceso por el que se desarrollan.

La formación y el mantenimiento de actitudes se hallan sujetos a los principios y leyes que rigen otras formas de aprendizaje. Puesto que las actitudes son aprendidas en el proceso de alcanzar los objetivos propios, las diferencias en actitudes pueden esperarse con las diferencias en edad, sexo, situación socioeconómica y riqueza cultural y experimental. Tienden a desarrollarse en forma incidental, gradual y generalmente inconsciente. A menudo, surgen como resultado de las experiencias cotidianas del individuo, e inversamente todo lo que sucede en la clase que afecta al niño conduce a la formación de ciertas actitudes. Si el maestro es agradable, entusiasta por su materia y sensible a las necesidades de sus alumnos, estos pueden desarrollar ac

titudes favorables hacia el maestro y la materia. Además, - estas actitudes tenderán a extenderse de la situación a que son vinculadas a situaciones relacionadas en círculos aún - más amplios.

"Si el maestro es punitivo, el niño tenderá a adoptar actitudes negativas hacia el maestro y hacia la materia. Es to le impedirá actuar bien y servirá para reforzar su desagrado por la materia, pudiendo ampliarse hacia un rechazo - de la escuela en su conjunto y de todo aquello que representa -la sociedad, los valores sociales, etc." (5). Como resultado de ello, la experiencia escolar en vez de servir de base para la realización del yo, puede tener repercusiones - muy negativas en toda su vida. Además, estas actitudes permanecerán mucho después de que la materia haya sido olvidada - como podría esperarse, porque gran parte del contenido académico del curso medio solo se relaciona remotamente con las metas y los propósitos del niño, (mientras que los aspectos de la situación conducen a la formación de actitudes le afectan en una forma vital. Puede que no se preocupe particularmente por las fechas de los acontecimientos históricos o por los teoremas de geometría, pero está claramente - afectado por el hecho de que el maestro aprovecha cualquier oportunidad para hacerle parecer tonto o inteligente.

El desarrollo de actitudes probablemente se explica - mejor basándose en una combinación de principios psicológicos, y muchos autores (Jones, 1960) han aceptado un enfoque múltiple, en vez de único. La formación de actitudes puede ser una cuestión de imitación. El niño acepta las opiniones de sus padres y otras personas importantes. Luego, cuando se identifica con sus compañeros, con personajes ficticios como el llanero solitario, con deportes y estrellas cinematográficas, con hermanos mayores y con maestros, adopta sus actitudes y su perspectiva general. Lo que es el maestro como persona generalmente es más importante para fomentar actitudes deseables de parte de los estudiantes que lo predica. Las actitudes positivas no pueden ser desarrolladas como un resultado de una sesión de 15 minutos aislada de la formación de actitudes si los procedimientos del resto del día constituyen una negación de los principios defendidos; el niño no puede adquirir actitudes de justicia cuando es continuamente víctima de la injusticia. Tampoco se desarrollan actitudes positivas hacia la democracia hablando de -- sus glorias cuando el tono general de la clase es autocrático; todo lo que el niño puede deducir de tal situación es -- la capacidad para exponer verbalmente los beneficios de la democracia y un sentimiento de perplejidad ante la hipocresía y contradicción de todo ello.

Puesto que los maestros son usados a menudo como modelos por los niños, es importante que satisfagan normas definidas de adecuación desde este importantísimo punto de vista. Parece esencial, por ejemplo, que tengan un concepto positivo de la vida y que sean personas estables cuya integridad y sinceridad no son puestas en duda, y que pueden usar su prestigio para inspirar a los niños en el desarrollo de actitudes edificantes que servirán de base para una conducta recta. Sin embargo, los maestros no pueden "dar" las actitudes al niño; sólo pueden hacer que tenga experiencias significativas que le conduzcan a la adquisición de sanas actitudes basándose en las cuales la conducta positiva puede llegar a integrarse en un modo de vida.

"Es particularmente importante que el niño experimente el éxito, no solo como estudiante, sino también como persona. Actitudes deseables son probablemente mejor desarrolladas como resultado de la participación significativa en actividades valiosas destinadas a promover la superación."

(6)

ACTITUDES GENERALES HACIA LA EDUCACION

Una de las actitudes más importantes que se aprende - en los primeros años de escuela, es la actitud hacia la situación escolar y la actividad básica del aprendizaje; los fracasos en este dominio son muy variados. Hay un considerable número de alumnos que afirman que no les gusta la escuela y la evitan en cuanto se les presenta la oportunidad. La elevada deserción escolar en la escuela secundaria es una - faceta dramática y vastamente publicitada del problema.

¿Porqué las actitudes negativas hacia la escuela constituyen un hecho tan generalizado? parece que para muchos - estudiantes las experiencias desagradables en el aula preponderaron sobre las positivas y agradables. Además, si las actividades fuera de la escuela son más divertidas y satisfactorias, existe una competencia unilateral por la atención del alumno. Es interesante señalar que cuando un alumno debe quedarse después de la hora de salida como castigo, existe implicación explícita de que es mejor estar en cualquier otra parte y no allí. Por cierto, no son muchos los maestros que adoptan este método, pues sienten que se trata de un castigo tanto para el alumno como para ellos mismos.

"Las experiencias desagradables que producen actitudes negativas hacia la escuela son de diversos tipos. Para-

algunas personas, el colegio es una experiencia de fracaso-
que amenaza constantemente su autoestima. A menudo se desa-
rrolla un círculo vicioso en el cual los fracasos del indi-
viduo conducen a un menor interés y motivación, que a su --
vez lleva a futuros fracasos. A menos que se rompa este cfr
culo se produce una aversión creciente contra el medio esco
lar. Puesto que una gran parte del aprendizaje depende de -
que se haya aprendido previamente otro material, el alumno-
que no haya sacado provecho de sus experiencias escolares -
anteriores tiene una doble desventaja: ha formado actitudes
negativas y carece de madurez para las nuevas tareas de - -
aprendizaje que debe afrontar. Los estudios empíricos sobre
el logro en el aula han mostrado que la discrepancia entre-
buenos y malos alumnos es mayor en cuarto grado que en pri-
mero, y que después se agudiza más aún. Si las diferencias-
se mantuvieran constantes a través del tiempo, se inclina-
ría a poner mayor énfasis en las desigualdades que existían
antes de comenzar la escuela y menos más plausible es el --
que afirma que existe una interacción acumulativa entre la-
experiencia escolar y las diferencias individuales en apti-
tud, motivación y actitudes." (7)

Cuando el maestro asegura que la experiencia escolar-
proporciona a cada alumno recompensas positivas que prepon-
deran sobre las negativas, éste formará actitudes positivas
deseables que transferir a futuras situaciones de aprendiza

je. Llegará a "esperar" tener éxito en el aula. El maestro puede lograr este objetivo asignado a los niños tareas que estén a su alcance. mediante el empleo de trabajos graduados, cada alumno puede conocer el placer del éxito y el sentimiento resultante de haber aumentado su autoestima. Se debe tener cuidado de evitar el empleo indiscriminado de tareas "fáciles", pues esta práctica tiene varias fallas ocultas. Una de ellas es que si todas las tareas exigen muy poco al alumno, este no se siente motivado. Si así ocurre no se experimenta éxito alguno cuando se logre algo; en verdad, el resultado más probable va a ser el aburrimiento. Es bueno que el niño sienta que es "probable" que haya hecho las cosas bien, pero no debe estar seguro de tener éxito garantizado. Las personas pierden rápidamente el interés en un juego en el que siempre ganan. Este principio no se cumple tanto con niños muy pequeños pero a medida que crecen se va haciendo cada vez más cierto. El aburrimiento al igual que el fracaso pueden crear actitudes negativas hacia la escuela y, por lo tanto, ambas situaciones deben evitarse.

El maestro que desea impedir las frustraciones y el tedio se ve enfrentado a varios problemas básicos. El grupo típico (30 alumnos máx.) es numeroso y los alumnos no forman un grupo homogéneo en cuanto a las variables importantes en el aprendizaje: motivación, aptitudes y actitudes. No es tarea fácil evaluar la capacidad y la inclinación a -

aprender de cada estudiante. No es suficiente conocer el --
rendimiento, pues un alumno fuertemente motivado (actitud --
positiva) y de capacidad media puede rendir lo mismo que --
otro con alta capacidad y motivación reducida (actitud negativa). Normalmente, el maestro "debería" tomar su informa--
ción de tests de aptitud estandarizados y emplearlos como --
parte de su evaluación del rendimiento individual. Basándo--
se en la participación del alumno, en el trabajo en el aula
y en su trabajo escrito, el maestro puede decidir si es que
el niño tiene demasiadas experiencias de fracaso o si no re
cibe la motivación necesaria.

PERTURBACIONES RELATIVAS AL ESTUDIO COMO CONSECUENCIA DE --
CIERTAS ACTITUDES DEFECTUOSAS DEL NIÑO.

"En el grado medio y superior de la Escuela Elemental muestran ya los niños formas de trabajo y actitudes relativamente constantes frente a los conflictos y dificultades normales. Cada niño tiene un arte o una técnica, propia de él, para enfrentarse con los conflictos y dificultades, incluso fuera del ámbito del estudio. Se sabe de niños que es tán acostumbrados a vencer las dificultades al primer impul so, mientras que otros proceden con tranquilidad. Con críti ca y con gran precaución. Conocemos también no pocos que su fren como consecuencia de sus actitudes defectuosas y por ello no están en condiciones de vencer los obstáculos, sino que los soslayan, y toman la huida ante ellos. F. Künkel ca lifica estas actitudes defectuosas, de actitudes contrarias (katathesen) o inhibitorias (Dressaten). Por ejemplo: hay no poco niños que bajo la presión de repetidas experiencias de fracaso o de críticas excesivas, mal dirigidas-- respon-- den siempre a cualquier requerimiento en materia de cuentas con estas reacciones: "Yo no se hacerlo", "No tengo cabeza- para las cuentas", "en cuanto me pongo, se ríen los otros - de mí, etc. así pues, no tiene nada de extraño que se desarrolen de hecho graves perturbaciones que afectan al estudio en sí mismo, y que el indudable fracaso refuerce toda--

vía las inhibiciones, hasta acabar en actitudes defectuosas, "crónicas" ya, que originan perturbaciones en la facultad de aprender." (8)

Estas actitudes defectuosas pueden darse en relación con una materia determinada o también en relación con el -- trabajo escolar en general. Bajo la presión de una de estas falsas actitudes puede un niño sufrir verdaderos entorpecimientos en su actividad discente, que no desaparecen mientras no se corrija la falsa actitud.

Sin embargo, análogamente a lo que sucede con estas - actitudes equivocadas, también las actitudes en sí positivas y concretas, pero que no son realistas, pueden influir negativamente: por ejemplo, un niño se dedica al trabajo en una materia cualquiera con demasiadas ilusiones, porque el maestro o los padres le han "preparado" a su gusto para - - ello, le han "sintonizado". Quizá le hayan contado incluso que la materia en cuestión es particularmente "importante"- y responde perfectamente a sus aptitudes, de modo que en -- ese terreno puede con toda seguridad hacer algo grande (como lo hicieron, por ejemplo, su padre o su abuelo). El niño se apropia esta postura y luego, durante el trabajo escolar, se siente tanto más decepcionado al ver que no se realizan sus esperanzas. Tanto más pierde el niño la confianza en -- sus aptitudes, cuanto más se había figurado que gracias a -

sus especiales disposiciones podfa dar buen rendimiento en dicho terreno. De este modo, la postura positiva se vuelve rápidamente negativa, y la perturbación en la misma facultad de aprender no se hace esperar mucho.

Finalmente, también nos es conocida la actitud defectuosa que no se refiere a la materia de enseñanza en sí misma o a la escuela en general, sino al maestro en concreto. El niño siente como una "barrera emocional" (9) frente a un determinado maestro (cosa que se observa con especial frecuencia en el sistema de profesores especiales para las distintas asignaturas, por ejemplo en el grado medio y superior) y está convencido de que no puede entender nada de lo que él enseña, y efectivamente, no lo entiende y se le origina una perturbación que afecta a su capacidad para aprender en las materias en cuestión. En tales casos un cambio de maestro hace milagros.

Las actitudes defectuosas pueden surgir también en el ámbito de "Pensar mágico". (10) En efecto, es sabido que -- los niños de escuela hasta del grado medio y superior, reaccionan a menudo en la actitud mágica cuando se hallan en una situación difícil o bajo una fuerte presión emocional. Ahora bien, si un niño de escuela se encuentra en tal situación de tensión, ya sea, por ejemplo, porque sus padres losometen a presión a fin de que obtenga mejores resultados,-

o porque el maestro mismo le exige demasiado en los exámenes, o porque se ve rechazado por sus condiscípulos, en todo caso sucede a veces que el niño se retira ocasionalmente a ese sector mágico y trata de obtener buenos rendimientos en el estudio mediante "conjuros", por ejemplo, recitando ciertas palabras o fórmulas, conteniendo la respiración, -- etc. Si efectivamente obtiene buenos resultados después de haber utilizado "la pluma buena" de haberse puesto "el traje bueno", de haber recitado la "fórmula mágica", se confirma aún más en su creencia: "siempre que hago esto o lo otro, o utilizo esto o aquello, tengo suerte." y consiguientemente nace también la falsa actitud: siempre que dejo de hacer lo, me sale mal." El niño se paraliza a sí mismo. Con todo, es muy posible que le salgan mal las cosas a pesar de haber utilizado sus "hechizos". Si esto sucede repetidas veces, -- pierde el niño la fe incluso en tales medios y acaba por -- crearse una falsa actitud en toda su persona, tal como hemos descrito antes.

"En estos casos de falsas actitudes, no se puede esperar nada de castigos y recriminaciones. Lo único que se logra, es agravar las cosas, ya que por lo regular se trata de niños sensibles que son muy poco accesibles a las censuras. Lo que importa, es evitar que se vayan acumulando experiencias de fracaso ya se deban a la labor docente, o, dependan más bien de las relaciones con los demás dentro o --

fuera de la escuela. Es preciso procurar que el niño se enfrente a la escuela completamente libre de presiones emocionales, ya que la presión emocional solo sirve para fomentar las actitudes defectuosas del niño. El niño necesita estar en relación de confianza con el maestro. Así tiene la posibilidad de descargar en la conversación sus sentimientos no asimilados, en lugar de reprimirlos, y llegar así necesariamente a adoptar falsas actitudes." (11)

Finalmente, el maestro mismo, al presentar la materia de estudio, debe proceder de modo que despierte efectivamente interés en los niños, pero sin encarecerla excesivamente en forma poco realista, pues de lo contrario sobrevienen desilusiones que fácilmente pueden conducir a perturbaciones en la capacidad de aprender vinculadas a las perturbaciones referentes a la motivación.

Si por el contrario, están ya produciendo todo su efecto las falsas actitudes, será necesario, por regla general, consultar al psicólogo de la escuela. Al maestro no le será a menudo posible disponer del tiempo necesario, en medio de sus ocupaciones, para dedicarse convenientemente a tales niños sin descuidar a los otros alumnos. Lo que sí puede hacer, es emplear todos los medios posibles con el fin de impedir que se cree en el niño una excesiva tensión emocional, o de resolverla mediante graduadas experiencias-

de éxito, es decir, mediante tareas individualizadas.

Al mismo tiempo habrá que tratar al niño en sentido de la psicología social. Es necesario que llegue a sentirse protegido y acogido en el grupo. Su ansia de ser reconocido socialmente debe verse satisfecha en cuanto sea posible. Debe sentirse aceptado y aprobado por todos por razón de su ser mismo e independientemente de sus rendimientos. Ahora bien, cuanto menos se realice esto en la familia, tanto más deberá procurarse en la escuela, si se quiere evitar que de lugar a actitudes defectuosas y perturbaciones.

"Las falsas actitudes no han de manifestarse necesariamente en la forma que se ha descrito. Por el contrario, son conocidas varias otras formas y no menos peligrosas, -- que llevan igualmente a perturbaciones en la facultad de -- aprender. Entre estas se cuenta principalmente la actitud agresiva. Esta es simplemente el resultado de especiales vivencias de frustración que no se han llegado a digerir. Tales experiencias pueden haber tenido lugar tanto en casa como en la escuela. En el primer se trata las más de las veces bien de consecuencias de una educación oprimiente o bien de una educación en exceso tolerante o finalmente de una -- educación desigual. En el segundo caso se trata por lo regular de fracasos en el estudio, debidos a exigencias excesivas, o también es resultado de una repulsa social masiva --

por parte de los condiscípulos.

En todo caso, el niño que ha desarrollado actitudes agresivas, no ha sido capaz de liquidar debidamente las experiencias de frustración. Más bien las ha reprimido, sin querer reconocerlas, porque le eran desagradables. Pero sobre todo querían evitar que notaran los otros las flaquezas existentes en su persona. A este objeto llega a formar una actitud defectuosa, falsa en el sentido de actitud de enmascaramiento: se vuelve agresivo, pendenciero, porfiado, rebelde, respondón, ansioso de hacerse valer, porque así quería -naturalmente, en forma completamente inconciente- causar una impresión más imponente y fuerte.

A las indicaciones recibidas en la escuela, a las preguntas del maestro, a los estímulos para el estudio y hasta a los requerimientos concretos, responde siempre este niño con la misma reacción, con un "no" tajante, aunque cada vez configurado y expresado en forma especial: no quiere oír, se atrinchera en actitudes insolentes, replica y se rebela. También frente a sus condiscípulos adopta la misma actitud agresiva, hasta tal punto que todos ellos acaban por volverle la espalda y no quieren saber nada de él; él, por su parte, les ataca de hecho sin razón e inesperadamente, les tira del pelo al pasar, les pone zancadilla, echa manchas de tinta en sus cuadernos, les arranca páginas, etc. En lugar-

de digerir las derrotas sufridas y de responder positivamente a ello con su empeño por aprender, este niño se ha acostumbrado a reaccionar siempre con la misma forma de agresión frente a todo lo que cree ser un peligro para la conciencia de su propio valer, por tanto también frente a toda invitación al estudio (pues esta implica de antemano la posibilidad de fracasar) como también ante los exámenes (ya que es el instrumento que lo llevará a confirmar objetivamente su fracaso). Como es fácil de ver, esta clase de actitudes falsas debe conducir a perturbaciones, especialmente graves, en lo que se refiere al estudio, que solo se pueden remediar mediante tratamientos especializados (a ser posible por medio del psicólogo de la escuela.)

Si tales niños, con falsas actitudes de agresión, - caen bajo el influjo de una educación dominadora, se desarrollará enormemente su tendencia a la agresión hasta convertirse quizás en "neurosis agresiva". Evidentemente, en tales casos es ya absolutamente imposible un estudio metódico, aunque es muy posible que se trate de niños bien dotados. Su actitud agresiva los incapacita para captar debidamente y para asimilar una situación de estudio. La perturbación en la facultad de aprender acaba por extenderse a todas las materias indistintamente". (12)

Ahora bien, si se impide a tales niños dar expresión-

concreta a sus tendencias agresivas -por ejemplo, por una - educación muy severa en la familia o en la escuela-, aparecerán sin remedio nuevos problemas: las agresiones en cuanto tales no ceden porque se impida su manifestación. Al contrario, entonces han de ser reprimidas, por lo cual asomarán - otra vez la superficie mediante máscaras más o menos consistentes. Tales niños se entregan a sus divagaciones durante la clase, dan muestras de inquietud nerviosa, sufren quizá de irresistibles ganas de orinar, sienten una necesidad de dormir, extraordinariamente violenta y frecuente (tanto que a veces hay que respetarlos durante la clase) y sobre todo de evidente falta de concentración.

También con esto se ven muy perturbados sus intentos de aprender, que terminan por hacerse imposibles. Entonces resulta gravemente afectado incluso el desarrollo de la -- personalidad, en cuyo caso es imprescindible consultar a - un psicólogo.

Tratándose de este tipo de perturbaciones en el estudio hay que procurar ante todo dar salida a las tendencias agresivas, pero de forma que no causen daño, y a ser posible, en forma positiva, sin que vuelvan a formarse nuevas tendencias agresivas. Es muy conveniente que tales niños - se vayan acostumbrando de nuevo a resolver tareas escola--res fáciles, cuya dificultad irá aumentando paulatinamente,

e infundirles la sensación de que pueden hacer algo (aquí - también que los exámenes estuvieran al alcance del alumno, - exigiendo más según vayan progresando) y no tienen necesi-- dad de encubrir debilidades, puesto que en el fondo se sien-- ten suficientemente fuertes y capaces. Naturalmente, esto - rebasa por lo regular las posibilidades con que cuenta el-- maestro en el ejercicio de su profesión, por lo cual tales - niños deberán someterse a un tratamiento psicológico espe-- cial. Sin embargo, en ningún caso debe tratar el maestro de inducir al alumno a que reprima su falsa actitud; más bien - debe ayudarle para que asimile sus vivencias de frustración, es decir, a que comience por reconocerlas como tales, y luego las tolere.

"Otra falsa actitud que influye notablemente en la -- aparición de perturbaciones en la facultad de aprender, es - la actitud de encogimiento que también puede degenerar en - neurosis. Así como los niños agresivos, de los que acabamos de hablar, responden con agresiones a las insinuaciones normales para que estudien, del mismo modo reaccionan los cohi bidos, ante tal situación, con una cierta pasividad, con -- violentas inhibiciones, como las que se manifiestan principalmente en el sector de la expresión por la palabra; tartamudeos y mutismos (afasia) se observan con especial frecuencia. Cuando los niños son interrogados por el maestro, se - quedan parados, comienzan a tartamudear y no logran profe--

rir una frase en regla o sencillamente se quedan callados, incapaces de decir siquiera una palabra, aunque con frecuencia se trata de niños muy inteligentes y bien dotados. Evidentemente la actitud de encogimiento puede manifestarse -- también en el campo motórico (incapaces de escribir en determinadas situaciones, de levantarse del puesto cuando están sentados todos los demás, de salir delante de toda la clase etc.)

Bajo presión emocional de tales entorpecimientos aparecen también sensibles perturbaciones en la capacidad de aprender que llegan hasta la incapacidad total para aprender en momento determinado.

En el tratamiento de los niños así amenazados conviene evitar todo lo que pudiera provocar el estado de tensión emocional. En especial se debe evitar con el mayor cuidado el sobrecargarles indebidamente, en esta situación deberfan dejarse de lado otras finalidades, como, por ejemplo, el querer llevar a toda la clase a una misma meta. Aquí tiene especial aplicación el principio: no querer enseñar todo a todo, sino a cada uno lo que le es apropiado.

Además de esto, es necesario crear por todos los medios una relación de confianza entre maestro y discípulo. El discípulo ha de estar en condiciones de confiar en el --

maestro, y el maestro debe tener tiempo y energía para interesarse por las pequeñas preocupaciones y apuros de su discípulo.

En todo caso, sería desacertado tratar de "curtir" al niño mediante "duras" medidas educativas. La severidad, las amenazas, el estilo pedagógico "dominador" y autoritario, -son cosas que no sirven más que para agravar las dificultades y hacer más visibles las perturbaciones en el estudio."

(13)

EXAMENES

EXAMENESANTECEDENTES.

"Intimamente relacionada con la medida de la inteligencia se encuentra la del logro. "Medir" significa describir cuantitativamente, mientras que adquisición implica algo que es susceptible de medida y descripción. El método -- que se emplea para medir el logro es el examen de las materias. La palabra "examen" procede del término latino que -- significa "peso", "investigación" o "consideración". En su empleo actual, denota la medición sistemática del conocimiento o la habilidad para determinar la cantidad de un tema dado aprendida por el escolar. El examen se encuentra en tre las prácticas pedagógicas más antiguas e importantes. Ya en el año 2,200 A. de C. los chinos poseían un sistema -- bien definido de exámenes, a escala nacional, para seleccionar los funcionarios públicos. Para los maestros, tanto -- griegos como romanos, el examen fue un proceso familiar. Desde el año 500 antes de Jesucristo, tanto los atenienses -- como los espartanos celebraron exámenes periódicos para pro bar las capacidades y aptitudes de su juventud. Sócrates em pleaba la prueba oral cuando sometía a sus discípulos a un proceso de preguntas exhaustivo y revelador. El método cate quístico empleado por los primeros cristianos era una forma de examen oral. Desde tiempo inmemorial, el examen ha forma do parte de la rutina del aula, habiéndose relacionado di--

rectamente, íntimamente y necesariamente con la labor del maestro. Las universidades medievales, particularmente Bolonia y París, poseían un rígido sistema de exámenes ya en el siglo XIII. En 1702, Cambridge introdujo en Inglaterra el examen escrito, que fue adoptado pronto por Oxford y se incorporó como característica esencial de las escuelas establecidas en América por los colonos ingleses." (14)

El primer hecho que parece haber tenido una conexión directa con la medición pedagógica moderna es el trabajo de J.M. Rice, quien elaboró, en 1894, una escala ortográfica tipificada y, en 1903, preparó pruebas similares de aritmética y lenguaje. Sus sistemas no llegaron a ser adoptados generalmente pero parece haber centrado la atención de los educadores sobre las posibilidades de realizar una medición objetiva.

Lo que puede considerarse como fase inicial de la medida científica en educación comenzó en 1909, cuando Thorndike elaboró su escala de escritura manual. Durante los años siguientes aparecieron varias pruebas y escalas, principalmente en el dominio de la educación elemental. Se incluyen entre estos los "tests" aritméticos de Curtis, la escala de composición de Hillegas, la escala ortográfica de Buckingham, las escalas de ortografía y escritura manual de Ayres y el "test" Stone de razonamiento aritmético. Desde -

1913, el número de métodos de medida tipificados para las materias escolares se ha incrementado de tal modo que ha rebasado el millar, e incluye pruebas adaptables a todos los sectores pedagógicos. También se han publicado innumerables libros definiendo y evaluando el movimiento de exámenes.

"Estos acontecimientos de los últimos cincuenta años han sido debidos, de un lado al aumento del interés sentido hacia el proceso de crecimiento y desarrollo; de otro, a la importancia dada a la consideración didáctica del niño con prioridad a la materia y, en parte, a la más reciente adaptación de los procedimientos estadísticos al estudio de los problemas pedagógicos. Los factores que han apresurado el progreso de la medición de adquisiciones incluyen:

1.- Los estudios del grado de confianza y exactitud de las calificaciones puestas por el maestro. Estos estudios han sido llevados a cabo por Starch, Kelly, Dearborn, Gray y otros.

2.- El movimiento de análisis generalizado, que llevó a la realización de investigaciones intensivas sobre las condiciones educativas existentes en muchos sistemas escolares.

3.- La búsqueda de datos, realizada generalmente por los departamentos de investigación en los sistemas escolares y universidades y por los estudiantes graduados en forma de tesis.

4.- Los programas de exámenes estatales y provinciales." (15)

La medición del logro supone el examen de las realizaciones y adquisiciones del alumno en las materias escolares, como producto del trabajo didáctico, y consta de una serie de preguntas cuidadosamente seleccionadas para medir una sección horizontal de instrucción en una disciplina dada. Su propósito es ayudar al maestro y al discípulo a evaluar y juzgar el grado de éxito alcanzado, proporcionando incentivos para la realización de progresos ulteriores en el aprendizaje. Esta comprobación del progreso es tan necesaria para la educación como la contabilidad en los negocios o la evidencia ante los tribunales de justicia. La medida del logro supone dinamismo del conocimiento, los hábitos, y la conducta. Su objeto es determinar si el alumno ha aprendido o no, diagnosticar sus dificultades y redirigir la enseñanza, suministrando al mismo tiempo datos útiles para la organización. Tiene además, gran valor para el maestro como instrumento útil en la comparación, instrucción y orientación de sus alumnos.

Puede medirse de varias maneras. Sin embargo, la más universalmente reconocida es el "examen". Los maestros se han esforzado siempre por medir el progreso del alumno en el aprendizaje, tratando también de diagnosticar los posibles defectos por medio de distintas pruebas. Estas se han considerado siempre como ayudas indispensables de la enseñanza.

TIPOS DE EXAMENES SEGUN SU FUNCION

"EVALUACION SUMATIVA".

Es el tipo de evaluación utilizada al finalizar un -- curso, con el propósito de calificar, certificar, evaluar - el progreso obtenido, o para investigar la efectividad del currículum, del curso, o del plan educativo. La característica esencial de este tipo de evaluación es que se hace un juicio sobre el estudiante, el maestro o el programa con relación a la efectividad del aprendizaje, después de haberse realizado éste.

Este juicio a emitir es lo que causa tanta tensión y ansiedad entre maestros, alumnos y los que elaboran el programa. Pero es imposible tratar de escaparse de ella.

EVALUACION FORMATIVA.

Este es el tipo de evaluación que tanto alumnos, como maestros prefieren por que les es muy útil, ya que les permite mejorar donde ellos quieren y necesitan.

Es muy útil para la elaboración del currículum o el - programa y también para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es un tipo de evaluación sistematizada que nos ayuda a mejorar los aspectos anteriormente mencionados ya que se lleva a cabo durante toda la etapa de "formación", o sea, - que durante este período se debe luchar por conseguir las - evidencias más útiles para darnos cuenta como se está desarrollando el proceso enseñanza-aprendizaje. A tra vés de es te tipo de evaluación se trata de alcanzar los objetivos fi nales del curso.

EVALUACION PARA CLASIFICACION Y DIAGNOSTICO.

Distinta a las anteriores pero relacionada con ellas, como las anteriores implica emitir juicio, determinar, describir y clasificar algún aspecto de la conducta del estudiante.

PROPOSITOS:

- 1.- "Colocar" al estudiante adecuadamente al principio de - el proceso enseñanza-aprendizaje. Trata de localizar el punto apropiado para comenzar el proceso enseñanza-- -- aprendizaje.
 - A) Analizando ver si posee las conductas de entrada - - (pre-requisitos)
 - B) Prevaloración: para ver qué tanto sabe el alumno sobre la materia que se va a cubrir.

C) Clasificación de los estudiantes de acuerdo a ciertas características: *Interés

*Personalidad

*Antecedentes

*Actitudes

*Aptitudes...

2.- Descubrir las causas "ocultas" de sus deficiencias que sean ajenas a la enseñanza. *Físicas

*Emocionales

*Culturales

*Ambientales

*De capacidad.

con el objeto de alimentarlas para el mejoramiento del estudiante.

3.- Para calificación y clasificación del alumno. Esto de acuerdo a sus intereses, motivación, condiciones orgánicas, ambientales, psicológicas, para saber las condiciones deseables que son necesarias establecer." (16)

ASPECTOS QUE SE DEBEN EVALUAR

1.- "CONOCIMIENTOS

- Terminología
- Hechos específicos
- Principios generales
- Métodos y procedimientos

2.- DESTREZAS MENTALES E INTELECTUALES

- Habilidad para aplicar conocimientos
- Habilidad para interpretar la relación causa-efecto
- Habilidad para explicar métodos y procedimientos
- Habilidad para generalizar
- Habilidad para establecer suposiciones
- Habilidad para reconocer limitaciones

3.- DESTREZAS GENERALES

- Trabajo laboratorio
- Actuar ante los demás
- Comunicación
- Cálculo
- Trabajo
- Estudio
- Sociales

4.- ACTITUDES

- Personales
- Científicas

5.- INTERESES

- Personales
- Vocacionales
- Sociales

6.- APRECIACIONES

- Juicio crítico
- Disfrute de la apreciación

7.- AJUSTES"

- Sociales
- Emocionales". (17)

"CRITERIOS QUE DEBEN REGIR EL PROCESO DE EVALUACION

- 1.- El plan de un programa de evaluación debe ser flexible y amplio.
- 2.- Los cambios en la conducta y la personalidad del alumno son las bases para evaluar su desarrollo.
- 3.- El resultado total de una experiencia educativa no puede evaluarse íntegramente.
- 4.- Los resultados de la evaluación deben organizarse, integrarse e interpretarse de una manera significativa.
- 5.- Un programa dinámico de evaluación es continuo y está íntimamente relacionado con el currículum." (18)

"CARACTERISTICAS GENERALES DE LA EVALUACION

1.- INTEGRAL

- Todas las manifestaciones de la personalidad del alumno.
- Atiende y da significado a todos los factores internos o externos relacionados con personal y rendimiento educativo.
- Relaciona todos los aspectos de la formación de rasgos de conducta.

2.- SISTEMATICA

- No es improvisada sino que corresponde a un plan previamente elaborado.
- Participa de todas las actividades por formar parte inseparable del proceso de la educación.
- Responde a normas y criterios

3.- CONTINUA

- Sus resultados no se logran en forma intermitente.
- Se integra permanentemente al quehacer educativo
- Se extiende sin interrumpirse a lo largo de todo el proceso educativo.

4.- ACUMULATIVA

- Requiere el registro de todas las observaciones
- Implica que las observaciones más significativas de la actuación del alumno se valoran al otorgar una calificación

5.- CIENTIFICA

- Requiere de métodos técnicos y procedimientos confiables y válidos.
- Se vale de métodos estadísticos.

6.- COOPERATIVA

- Calificaciones y observaciones deben ser analizadas -

por todos los que intervengan en el proceso educativo.

- Alumno, comunidad". (18)

CARACTERISTICAS DE LOS MEDIOS DE EVALUACION

Como se habfa dicho anteriormente, uno de los pasos en el proceso de evaluaci3n es escoger las t3cnicas m3s 3tiles para determinar el proceso alcanzado por los alumnos con relaci3n a los objetivos, los medios y recursos deben corresponder a los fines que se buscan.

Las t3cnicas tambi3n deben caracterizarse por la sencillez y la facilidad con que los resultados puedan interpretarse. A pesar de que al maestro debe exigírsele que sea un especialista en la administraci3n e interpretaci3n de t3cnicas, la realidad desgraciadamente es m3s triste.

Existen ciertos criterios que conviene recordar al seleccionar o preparar una t3cnica valorativa.

- 1.- Uno de ellos es la "validez", decimos que un medio es v3lido cuando mide lo que nos proponemos medir.

REQUISITOS:

- A) Debe medir exactamente lo que se intent3 medir.
- B) El contenido debe incluir 3nicamente el material que se ha ensefado.

- 2.- El segundo de ellos es fidelidad, (coherente o -- consistente), al grado en que los resultados se - parecen si la técnica se emplea con los mismos su jetos en repetidas ocasiones.

Si un medio de evaluación es válido necesariamente -- tiene que ser fidedigno, a pesar que la fidelidad de un pro cedimiento no garantiza su validez.

REQUISITOS:

A) Objetividad: Hay muchas técnicas valorativas que - carecen de mucha fidelidad por que implican juicios persona les y la estimación de cambios de conducta no susceptibles de ser considerados cuantitativamente. El maestro debe ha-- cer lo posible para aumentar el grado de fidelidad de estas técnicas subjetivas.

Aunque el maestro debe esforzarse por aumentar el gra do de objetividad de sus técnicas valorativas, no hay que - dejar de notar que muchos aspectos del desarrollo y del - - aprendizaje para los que no contamos para su evaluación con instrumentos precisos y objetivos. Y por esto no vamos a de jar de considerarlos.

TIPOS DE EXAMENES SEGUN SU ESTRUCTURA

PRUEBAS OBJETIVAS

"Las pruebas escritas deben contener, además de la exposición, un conjunto de cuestiones objetivas que cubran to da la materia que entra en el tema sujeto a examen.

Mientras la discreción efectúa una verificación en pro fundidad, las cuestiones objetivas la llevan a cabo de ex- tensión.

No debe confundirse cuestiones objetivas con pregun- tas de respuestas breves. Estas no dejan de ser, en última- instancia, formas de exposición reducida. En todo caso, un grupo de "preguntas breves" puede verificar mejor el conoci- miento del alumno sobre determinado asunto que una exposi- ción esrita sobre el mismo tema.

Las ventajas de las "cuestiones objetivas" para la ve- rificación del aprendizaje son indiscutibles, ya que permi- ten un sondeo más amplio y preciso sobre la materia someti- da a verificación. Las verificaciones por medio de "cuesti- ones objetivas" resultan convincentes para los alumnos en lo que atañe a las notas asignadas; no ocurre lo mismo con las exposiciones escritas, en las cuales siempre puede haber as- pectos sobrentendidos o una intención subyacente en una ex-

presión aparentemente inexpresiva.

La confección de las cuestiones objetivas demanda - tiempo y cuidado. Se recomienda al profesor que, a medida - que vaya desarrollando su programa, anote los elementos más significativos y que mejor se presten para una verificación de esta naturaleza, de modo que no se establezca un trabajo voluminoso y cansador para ser elaborado en poco tiempo.

Otra ventaja de esta elaboración estriba en que las - cuestiones van siendo realizadas según el espíritu de privo en el desarrollo de las clases, haciéndolas aún más objetivas para el curso que está siendo dado.

A continuación se ofrecerán los principales tipos de - tests o pruebas objetivas:

- 1.- PRUEBA DE FALSO-VERDADERO: Consiste en determinar si -- las preguntas o afirmaciones son falsas o verdaderas. Pueden ser usadas. Así mismo, los siguientes Pares: SI-NO, o CIERTO-FALSO.
- 2.- PRUEBA DE SELECCION MULTIPLE: Consiste en presentar una sentencia incompleta, y debajo, una serie de expresio-- nes que la completen, siendo algunas falsas y otras ver^udaderas o solamente una verdadera.

- 3.- PRUEBA DE LAGUNAS: Consiste en frases oraciones donde - faltan palabras que el examinado debe agregar para que - el contexto tenga sentido.
- 4.- PRUEBA DE ENUMERACION: Consiste en recabar del alumno - una relación de conceptos o de elementos.
- 5.- PRUEBA DE CORRESPONDENCIA: Este tipo de prueba consta - de dos columnas. En la primera se colocan, numerados: - conceptos, nombres, o símbolos; en la otra, entre parén - tesis, se colocan respuestas o indicaciones fuera de or - den con relación a la primera columna. Corresponde al - alumno colocar los números de la columna dentro de los - paréntesis respectivos.
- 6.- PRUEBA DE IDENTIFICACION: Consiste en pedirle al alumno que reconozca las muestras presentadas.
- 7.- PRUEBA DE ORDENACION: Consiste en pedir al alumno la or - denación de elementos presentados, según un criterio de - terminado.
- 8.- PRUEBA DE SINONIMO-ANTONIMO: Consiste en señalar si un - par de palabras tiene el mismo sentido o sentido opuesto.

- 9.- PRUEBA DE APRECIACION: En este tipo de test, se recaba una respuesta y una breve justificación de la misma.
- 10.- PRUEBAS DE AFIRMACIONES: Consiste en presentar afirmaciones ciertas, y erradas, para que el alumno las identifique.
- 11.- PRUEBA DE LA MEJOR RAZON: Consiste en presentar una proposición y, seguidamente, una serie de razones que la justifiquen. El alumno debe escoger la que estime más acertada.
- 12.- PRUEBA DE ELIMINACION: Consiste en indicar un elemento que no tenga afinidad con otro grupo de elementos.
- 13.- PRUEBA DE ANALOGIA: Consiste en presentar un par de ideas correlativas; posteriormente se da una idea y se pide la que le corresponda, en analogía con el primer par.
- 14.- PRUEBA-PROBLEMA: Consiste en presentar una situación problemática en la cual, conocidos algunos datos, puede ser otro u otros que deben ser hallados mediante el razonamiento.

- 15.- PRUEBA-EJERCICIO: Consiste en proponer cuestiones de - inmediata y específica realización, para verificar el - aprendizaje de ciertos automatismos.
- 16.- PRUEBA DE EVOCACION SIMPLE O DE RESPUESTA BREVE: Con-- siste en preguntas directas que pueden ser respondidas mediante una palabra, signo, o frase.
- 17.- PRUEBA DE ASOCIACION: Consiste en dar una serie de pa- labras o frases-clave, pidiendo que se les asocie algo referente a ellas.
- 18.- PRUEBA DE IDENTIFICACION: Sobre la base de gráficos y- fotografías, debe procederse a identificar las partes- del objetivo sometido a examen." (19).

PRUEBAS SEMI OBJETIVAS

Este tipo de pruebas tiene aplicaciones en las cátedras de Ciencias Naturales, Física, Química, Artes industriales, Economía Doméstica, Dibujo, Historia Natural y Geografía.

La prueba, en última instancia coloca al examinado frente a dificultades concretas o ficticias, para la solución de las cuales él deberá hacer uso de elementos concretos y teóricos.

El alumno es colocado ante una situación problemática que debe ser resuelta mediante una experiencia o por una realización material, o bien por un reconocimiento de elementos industriales o naturales, o todavía, utilizando aparatos, mapas o tablas.

Las pruebas práctico-verbales, además de averiguar el conocimiento teórico del alumno, examinan habilidades, seguridad y dominio de técnicas, y también el manejo de instrumental especializado.

La prueba práctica debe seguir, de un modo general, las mismas normas de la prueba oral, inclusive porque la prueba también puede ser de carácter práctico verbal, cuando

do se pregunta y se pide que algo sea realizado, en comprobación de las respuestas verbales.

EXAMEN ORAL

Las pruebas orales se desarrollan basándose en el diálogo entre el profesor y el alumno. Es costumbre de algunos profesores decir el título de un asunto y pedir al alumno - que "hable todo lo que sepa sobre el tema".

La verificación oral, sin embargo, se realiza más apropiadamente mediante el interrogatorio, que es (cuando se lo utiliza conveniente) un excelente instrumento de verificación. El interrogatorio debe ser empleado constantemente en el transcurso de la clase, luego de determinado número de ellas, y finalizar una unidad didáctica.

Dentro de este tipo de pruebas, existe la costumbre de sortear el punto, mostrarlo al alumno y dejar que éste hable libremente, o de intervenir el profesor para objetar lo que el alumno exponga toda vez que surjan referencias dudosas. Esta práctica no parece ser la más aconsejable. Lo interesante sería establecer un diálogo con el alumno y, por medio del mismo, interrogarlo acerca de lo esencial del asunto que corresponde al tema sorteado.

A continuación se expone algunas indicaciones indispensables para el desarrollo de una buena prueba oral:

- 1.- "Es preciso crear condiciones favorables para que el -- alumno se sienta agusto.
- 2.- El profesor debe efectuar el sorteo del punto que co-- rresponde a cada alumno algunos minutos antes de la ini-- ciación del examen, para que tenga tiempo de sobreponer-- se a la emoción del sorteo y pueda coordinar en forma-- sistemática lo que sabe acerca del tema que le tocó.
- 3.- Antes de iniciar la prueba propiamente dicha, el profe-- sor debe entablar una conversación amigable con el alum-- no, para que éste se sienta más confiado.
- 4.- Una vez formulada la pregunta, se debe dar el tiempo ne-- cesario para que el alumno reflexione acerca de ella. No se debe pasar a la formulación de otra pregunta has-- ta tanto el alumno no haya contestado la anteriormente-- formulada. Las primeras preguntas deben llevar al alum-- no a responder, aunque sea parcialmente, pues en caso - contrario podrá pensar que está fracasando, lo que hará que no responda ya más nada.
- 5.- En el caso que no conteste a la pregunta o que la con-- teste erróneamente, el profesor no debe hacer bromas - de mal gusto o mofarse del alumno. Por el contrario, de-- be animarlo para que prosiga y no reflejar ni en la fi-

sonomía ni en la voz forma alguna de exasperación. Tampoco debe decirle al alumno "dese prisa", porque hay muchos alumnos todavía por examinar.

- 6.- El profesor debe hacer preguntas claras, precisas, en orden directo y formuladas de manera pausada.
- 7.- Para cada tema del punto sorteado, el profesor debe preguntar sobre lo esencial, sin muchas minucias.
- 8.- En cuanto a la naturaleza de las preguntas, debe intercalarse las que exijan memorización y las que exijan reflexión.
- 9.- A manera de iniciación, debería el profesor formular -- una o dos preguntas fáciles, para después ir formulando las de nivel exigido por el examen.
- 10.- Es aconsejable que el profesor, en cuaderno aparte, formule por escrito las preguntas fundamentales de cada -- asunto. Claro que no debe el profesor atenerse a estas -- preguntas mecánicamente, por cuanto ellas tienen que -- ser formuladas de manera espontánea, de acuerdo con el -- diálogo mantenido con el alumno. Ocurre, sin embargo, -- que luego de haber el profesor examinado cierto número -- de alumnos? él se "fija" en determinadas preguntas, - -

siéndole muy difícil desprenderse de las mismas. El cu
derno con las preguntas preparadas de antemano, ayuda--
ría salir de ese estado cuando lo acosa el cansancio o--
se produce la mencionada "fijación". (20)

Debe procurarse establecer un número igual de cuestio--
narios que sirvan para todos los alumnos, atribuyéndole un--
valor a cada una para hacer más objetiva la nota.

EL TEST DE ENSAYO

Thorndike y Hayen afirman que la ventaja distintiva -- del test de ensayo está en exigirle al estudiante que "produzca" y que no simplemente reconozca la respuesta.

Dicen: "De esta forma es mínima la posibilidad de adivinación. Si las preguntas están bien redactadas, de seguro se pondrá en manifiesto la capacidad del estudiante para seleccionar hechos o ideas importantes, relacionarlos entre sí y organizarlos en un todo coherente. Esto como consecuencia produce mejores hábitos de estudio.

Definitivamente si las preguntas no están bien estructuradas el estudiante podrá sentirse perdido al tratar de contestarlas.

Otra característica del test de ensayo es que requiere que las preguntas sean contestadas en sus propias palabras y en forma manuscrita. Lo cual representa una desventaja para aquellos alumnos que tienen mala redacción o mala letra. También esta situación hace que el maestro se fije (en algunos casos) en aspectos como de ortografía, vocabulario, estructura gramatical, claridad.

Otra desventaja importante es la forma de calificarse. En el sentido métrico estricto, no es el mejor instrumento. En sentido educativo, es muy útil para facilitar el aprendizaje.

ELABORACION DEL TEST DE ENSAYO.

- 1.- Podemos mejorar el test de ensayo limitándolo a los objetivos que mide mejor. Por ejemplo: las destrezas para seleccionar y organizar hechos e ideas importantes.
- 2.- Intentar escribir las mejores preguntas de ensayo posible.
 - A) Preguntarse ¿Qué desea saber con respecto al aprovechamiento del alumno? (piense en sus objetivos y en su evaluación).
 - B) Expresar las preguntas en forma precisa y convincente. Tratar de evitar recargar las preguntas con cláusulas y palabras difíciles.
 - C) Por lo común, comience sus preguntas con las palabras como, contraste, compare, diga las razones. Y no con las palabras "que" quién y sólo con analice a menos que precise los conceptos que quiere le analicen.
 - D) Definir y precisar el campo de conocimientos de la pregunta. (Ejem: describa los diferentes aspectos de

tal cosa, precisar qué aspectos.)

INSTRUCCIONES

Su naturaleza dependerá del grado en que se encuentren los estudiantes y su experiencia.

Estas podrán ser o no ser muy detalladas pero sí será ineludible que se presenten sumamente explícitas y comprensibles.

Por lo general se presentan al frente de la página.

DEBEN INDICAR:

- * Cómo van a trabajar.
- * Método para registrar la respuesta
- * Créditos correspondientes a cada una de las secciones
- * Límites de tiempo
- * Procedimiento para calificar la prueba
- * Recomendaciones generales

PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Estas pruebas pertenecen al campo afectivo. En este terreno se incluyen mediciones de actitudes, creencias, valores, intereses y todo el conjunto de pruebas de carácter y de personalidad, incluyendo tanto las pruebas proyectivas como las no proyectivas.

Como la mayoría de estas pruebas pertenecen más al reino de las pruebas psicológicas que al de las mediciones y evaluaciones escolares, y por consiguiente requieren una ejercitación especializada y mucha habilidad para aplicarlas.

Las pruebas o tests estandarizados tienen todas o algunas de las siguientes características:

- 1.- Las pruebas o tests estandarizados de rendimiento tienden a dar más importancia a las aptitudes y habilidades intelectuales que a la memorización de hechos.
- 2.- Las de rendimiento abarcan los principales conceptos comunes a los planes generales de un país o de una parte considerable de un país, y no se limitan al contenido específico de un currículum o programa local.

- 3.- Están redactados por personas muy versadas en los procedimientos necesarios para construir pruebas y además -- muy idóneas en los temas correspondientes. Las pruebas se someten a la revisión de críticos competentes, antes y después de su publicación.
- 4.- Se suelen preparar en dos o más formas semejantes.
- 5.- El manual provee, además de las instrucciones para la aplicación de la prueba y su corrección, la guía necesaria para interpretar los puntajes.
- 6.- El manual provee, además de las instrucciones para la aplicación de la prueba y su corrección, la guía necesaria para interpretar los puntajes.
- 7.- Como todas las secciones que componen una batería de -- pruebas o tests de rendimiento o ejecución han sido estandarizadas sobre la misma población, se puede trazar un gráfico para cada estudiante y comparar su rendimiento en cada subprueba con las normas de la población. Es to servirá para dar una indicación sobre sus puntos -- fuertes y débiles con respecto al promedio de la población que sirvió para fijar las normas.

El empleo de las baterías estandarizadas de rendimiento no solo posibilita la identificación de los terrenos o temas en los que un estudiante está más fuerte o más débil, - con relación a normas nacionales o regionales, sino que tam bién permite (mediante la repetición sistemática de las -- pruebas todos los años) determinar si el estudiante demuestra cierto progreso en los temas en los que acusaba deficiencias, como respuesta a los esfuerzos hechos para su mejoramiento y si está trabajando hasta los límites de sus po sibilidades en todas las disciplinas.

Si se considera conveniente, los puntajes de las pruebas o tests estandarizados pueden servir como uno de los -- criterios para distribuir los alumnos en grupos homogéneos. Los puntajes y las normas vinculadas con las pruebas estandarizadas de rendimiento pueden, además, emplearse para - - otorgar ubicación avanzada y oportunidad especiales para po der adelantarse con respecto al resto de su curso, a aquellos estudiantes muy motivados, que se han abocado a un estudio independiente. Normalmente, una prueba o test estanda rizado comercial no debe utilizarse como única base para -- asignar calificaciones de fin de curso, o para los puntajes obtenidos con las pruebas o mediciones organizadas por el - profesor.

PRUEBAS HECHAS POR EL PROFESOR

Al ir ganando en importancia el papel desempeñado por los maestros en la planificación de las experiencias pedagógicas de sus clases, estos han ido haciéndose responsables de la apreciación del grado de progreso de sus alumnos con respecto a los objetivos del programa de enseñanza. Aun en las escuelas en que se aplican regularmente tests de realizaciones tipificados, esto no suele suceder más que una vez al año, y los tests miden tan solo una pequeña parte de los resultados de la educación. Es el maestro quien tiene la --responsabilidad de medir el proceso del alumno día a día y semana a semana. Por ello, ha de construir sus propios test para medir el progreso del alumno hacia los objetivos inmediatos de la educación.

IMPORTANCIA DE LOS TESTS CONSTRUIDOS POR EL MAESTRO.

Es a través de sus propios tests como el maestro comunica a los alumnos la información relativa a los conocimientos y capacidades intelectuales que estima más importantes. Los tests dan a los alumnos indicaciones tangibles de los resultados que se espera obtener del curso y las dan más directamente que los manuales y programas seguidos.

Los tests contruifdos por el maestro, así como otros tipos de evaluación de este puede llevar a cabo, constituyen la base para calificar a los alumnos e informar a sus padres. En gran parte son los tests contruifdos por el maestro los que suministran a los alumnos las confirmaciones o Feedbacks relativos a la efectividad de los esfuerzos que realizan para aprender. El saber que se va a administrar un test es un fuerte estímulo para la mayor parte de los alumnos; los tipos de preguntas que "han salido". En tests anteriores dirigen sus esfuerzos hacia las actividades cognitivas que les parecen más útiles para mejorar sus resultados escolares. Los tests contruifdos por el maestro pueden tener mucha fuerza para enriquecer o limitar el estudio que el alumno hace por su cuenta. Si los tests que el maestro construye representan fielmente los objetivos esenciales de la educación, el estudio y la revisión de estos tests permitirán consolidar otros aspectos de la enseñanza.

En el proceso de desarrollo de un test y de selección de preguntas adecuadas, el maestro ha de hacer frente a preguntas como las siguientes:

- 1.- ¿Qué tipo de conductas pueden servir de prueba para afirmar la existencia de un progreso con relación a cada uno de los objetivos?

- 2.- ¿Qué clase de situación y qué preguntas concretas pueden poner de manifiesto conductas de este tipo?
- 3.- ¿Cómo calificar o puntuar estas conductas?
- 4.- ¿Es el objetivo un objetivo realista?

VARIABLES QUE AFECTAN A LA MOTIVACION EN EL AULA:"LOS EXAMENES".

Las pruebas y exámenes no solo proporcionan una medida directa del aprendizaje, sino que además preparan las -- condiciones que habrán de producir el aprendizaje porque -- los alumnos están motivados para estudiar ante la inminen-- cia de un examen. Lamentablemente la gente tiende a pospo-- ner las cosas; y los días previos a un examen a menudo son-- de preparativos febriles tratando de aprender de golpe todo aquello que hubiera debido estudiarse en un lapso mucho mu-- cho mayor.

"Las pruebas "sorpresa" parecen tener poca utilidad - en producir motivación para el estudio, puesto que es fácil para los alumnos autoconvencerse de que "seguramente no ha-- brá prueba mañana porque..." la frecuencia óptima de las -- pruebas escritas para los propósitos de la motivación varfa según la madurez de los alumnos. En el colegio secundario, - una prueba cada dos semanas aproximadamente parece ser la - frecuencia óptima, en tanto que con alumnos más jóvenes o - lentos es deseable una frecuencia mayor. El maestro deberfa considerar las posibles consecuencias de la forma de un - - test y en que se pone énfasis en el mismo. Cuando el alumno tiene prueba, estudia lo que el maestro considera que es im-- portante y orienta su preparación futura de acuerdo con - -

ello. Si se avisa a los alumnos cuáles son los puntos importantes de la prueba, puede ser que estos concentren su estudio en el material que se refiere a lo que el maestro quiere destacar. En los colegios secundarios y universidades el autor (James L. Kuethe) ha observado una técnica muy efectiva para aumentar la probabilidad de que los estudiantes se concentren en las facetas importantes de un tema. Consiste en dar a los alumnos doce preguntas unos días antes del examen. Se les dice que éste estará constituido por tres de esas preguntas. Por una parte, los estudiantes saben qué estudiar y, por otra, el profesor sabe que al preparar cada pregunta ellos estudiarán material adicional al que figura en los ítems del examen. Esta técnica puede emplearse con modificaciones en exámenes de otro tipo también." (21)

REPERCUSIONES DE LOS EXAMENES EN LOS ALUMNOS.

LA ANSIEDAD.

"Con respecto a las tensiones y la ansiedad causadas - en los escolares por los exámenes se emiten las opiniones -- más diversas: algunos corresponsales estiman que se han exagerado considerablemente esas influencias; otros creen que las pruebas provocan, ciertamente, tensiones afectivas, pero que esta acción es moderada y por lo general compensada por el reposo y la recuperación de las vacaciones; otros en fin expresan la opinión de que los exámenes perjudican la salud mental de numerosos estudiantes. En realidad hay pocos trabajos objetivos a este respecto.

1. El Dr. Müller-Wieland hizo una encuesta entre los - alumnos de una institución suiza de preparación pedagógica, - con el siguiente tema: "reacciones de las notas escolares so bre el comportamiento de los alumnos; tomas de posición y re cuerdo personales". Más de la mitad de los 76 estudiantes - de ambos sexos que respondieron, dicen que conocen la ansiedad causada por las notas escolares; esas opiniones no pro-- vienen tan solo de alumnos flojos, sino también de los bien- dotados. En algunos, la tensión es particularmente viva en - el temido momento del examen, pero comienza ya varios días - antes. Otros sienten durante todo el año una especie de an--

gustia difusa, más viva en época de exámenes; se exterioriza en forma de una falta de apetito y, durante la preparación o el examen, por una suerte de viscosidad mental.

Ese estado de inquietud semiconsiente, junto con el "surmenaje", perjudica a muchos alumnos, sobre todo a los adolescentes, al punto de provocar incluso repercusiones fisiológicas: pérdida de peso, trastornos divestivos, insomnio, no son raros durante ese período crítico, especialmente en las niñas.

2. La tensión emocional es particularmente marcada -- cuando se trata de concursos y exámenes competitivos. Autores Anglo-sajones señalan que en muchos ambientes, con el fin de empujar a los niños a franquear el umbral de la -- "Grammar School", todo se moviliza: hay presión de las familias sobre los maestros, repasos cotidianos con los padres-después de las horas de clase, lecciones suplementarias con profesores particulares, preparación especial en laboratorios de ayuda para los tests, todo lo cual contribuye a llevar a muchos alumnos a un estado de "surmenaje" (exceso de trabajo) e hipertensión afectiva a la vista del examen.

Varios informes nacionales señalan que, en ciertos medios, se someten las peores necesidades con el fin de apoyar la moral del alumno: se le envían cartas con votos de buen-

éxito, se les hace llevar amuletos portadores de la suerte y hasta puede suceder que alguien se entregue a prácticas de magia "en su favor".

Se emplean, en fin, medios capaces de afectar la salud de los niños: algunos informes señalan el creciente uso de drogas destinadas a provocar una especie de Doping y en más de un país, la prensa se presta de buen grado a hacer la propaganda a tales productos.

3. Los estados de tensión de los adolescentes son menos frecuentes en las familias socialmente privilegiadas, que disponen del costo recursos de la enseñanza privada, y en las clases populares, donde las ambiciones son limitadas. Están muy difundidos, sobre todo, en los ambientes de clase media, en los que los padres desean satisfacer, a través de sus hijos, su propia aspiración al ascenso social.

Peel publicó el relato de 15 casos de dificultades afectivas debidas a los exámenes y estudios. A menudo se trata de niños dotados, de los que se pretende obtener rendimientos excepcionales por medio de ejercicios suplementarios, exigencias exageradas, clases particulares, encierro y privación del tiempo libre. A veces se ejerce también presión sobre alumnos poco dotados sobre quienes los padres transfieren las ambiciones que ellos mismos no fueron capa-

ces de realizar. Algunos padres quieren imponer a sus hijos su propia profesión, actividad para la cual éstos no se sienten atraídos. Finalmente, alumnos arrastrados a estudios académicos hallan poco interés en ellos y se sienten incómodos; la intervención paterna tiende entonces a sustituir la falta de entusiasmo en el alumno. Puede suceder que esas acciones no sean totalmente en vano y que el estudiante consiga salvar las primeras barreras, pero las dificultades o las repulsiones, temporariamente superadas por esas presiones, pronto reaparecen: la caída del rendimiento es fuente de choques familiares, al cabo de los cuales el adolescente se rebela abierta o disimuladamente; o bien, vencido, se hunde en una personalidad apagada, desalentada aún antes de haber afrontado la vida.

4. La British Psychological Society encargó a una comisión de psicólogos profesionales el investigar cuál podría ser la frecuencia de reacciones emocionales graves provocadas por los exámenes. En un área geográfica que comprendía a 212.000 alumnos, se hizo un registro de casos sometidos a las "Child Guidance Clinics"; sólo 5.705 sujetos tuvieron necesidad de consultar los servicios de higiene mental. La siguiente tabla, confeccionada por Vernon, distribuye los datos según las edades:

Edades en años.	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
% de sujetos presupuestados a las clínicas de higiene mental.	9.2	8.6	13	13.6	13.3	11.3	8.7	7.7	7.1	5.66	21.7	

Las edades críticas de 10 y 11 años abren más bien un período de disminución en la frecuencia de las consultas. La encuesta se siguió, estableciéndose que tan solo en 41 - casos el psicólogo o el psiquiatra habían encontrado que el examen fuera un factor de perturbación, secundario (27 casos), o principal (14 casos).

Vernon, aun reconociendo que el examen es un factor - de tensión, cree que existe una tendencia a subestimar los resortes naturales del niño sometido a las pruebas. "El ascenso normal de cada niño implica presiones, frustraciones, desilusiones, y la personalidad sana se sobrepone pronto a ellas. El problema es pues una cuestión de grado".

5. Sarason, de la Universidad de Yale, confeccionó -- dos cuestionarios destinados a evaluar la ansiedad en los - alumnos: uno de orden general (G.A.), el otro especialmente referido a los exámenes y los tests (T.A.). con varios cola - boradores utilizó esos cuestionarios como instrumentos de -

investigación. Las principales conclusiones sacadas de esos trabajos son las siguientes:

- Existe una correlación negativa entre el T.A. y el cociente intelectual; las aplicaciones del text de ansiedad, del primero al quinto año, dieron un valor promedio de $r = 0.23$ con las pruebas de Otis a y b; la correlación tiende a disminuir de un año de estudios al siguiente; comprobaciones análogas se obtuvieron con comparaciones similares en el nivel universitario.

- Las niñas presentan un índice T.A. superior al de los varones.

- La nota de ansiedad tiende a bajar en pruebas no sancionadas; lo mismo sucede en caso de retest.

- Después de un fracaso, los alumnos con un T.A. elevado son más propensos a acusar a otros y a sí mismos.

Una investigación hecha con estudiantes agrupados de a dos, de igual sexo, nivel escolar y cociente intelectual, pero unos de un T.A. alto y los otros con índices bajos en T.A. Y G.A., confirmó que los primeros presentan rendimiento inferior al de los segundos en una situación experimental de aprendizaje. Por otra parte, en pruebas como las de

Rorschach, en que tenían que responder a estímulos no familiares, la reacción de los primeros reflejaba el efecto de los factores interferentes en un grado significativamente mayor que la de los segundos; la diferencia de conducta era sobre todo nítida en los muchachos.

Los casos de daños mentales extremos, delincuencia, -afecciones psicopatológicas serias, son, pues, raros. Pero el estado de inquietud casi permanente que agobia a aquellos que están oprimidos entre la presión paterna y la limitación de su propia capacidad, es un obstáculo para el desenvolvimiento armonioso de su personalidad. Una mala notacomentada en familia con acrimonia, no será olvidada; aunque más tarde que de compensada, constituirá un como núcleo de cristalización para el temor o la aversión contra tal ocual materia de estudio. Si tal decepción se repite varias veces, el estudiante abordará las aventuras del espíritu -- desprovisto del precioso empuje de la confianza en sí mismo: la alegría, austera pero tonificante, del esfuerzo intelectual y del descubrimiento, en adelante será inalcanzable." (22)

LOS EXAMENES REPROBADOS.

¿La reprobación de un examen constituye una solución eficaz para la insuficiencia de un alumno?

"Con una muestra de 1.700 alumnos, Blanford examinó, con intervalos de 18 y 30 meses, a los niños que al aplicárseles por primera vez los tests habían sacado notas entre 7.6 y 8.6; unos fueron mantenidos en clases heterogéneas, -- los otros destinados, después del examen, a clases paralelas. En las pruebas de inteligencia, las variables de las notas son levemente mayores en el grupo de las clases seleccionadas, pero la diferencia no alcanza el nivel de significación de $P 0,05$. El cambio, la diferencia es significativa, por debajo de $P 0,01$ para las notas de los tests de rendimiento, en favor del grupo que ha pasado a las clases paralelas.

Lo mismo sucede cuando el fracaso se traduce en una repetición del año. En las investigaciones acerca del rendimiento en la escuela primaria, el "Institute Supérieur de Pedagogie du Hainaut" notó que los que repetían obtenían resultados promedio inferiores a los de los alumnos regulares y volvieron a mostrar una tasa mayor de fracasos al final del año escolar.

Estos hechos no han de causar extrañeza: Las malas calificaciones disminuyen la autoconfianza de los menos favorecidos; después de algunos meses de esfuerzos poco rendidos, la mayoría tiende a aceptar resignadamente su mediocridad; asimilan su inferioridad refugiándose en una especie -

de apatía o compensando su frustración con la turbulencia o la agresividad.

Además, cuando en una clase hay quienes repiten año, se perturba su vida social: el espíritu de equipo y la cohesión del grupo se rompen y sólo lentamente se restablecen; los sociogramas señalan el rechazo de los reprobados, a veces vinculados entre sí en una constelación negativa con -- respecto a sus condiscípulos. Finalmente la diferencia de edades dificultan aún más la cooperación entre elementos si tuados en diferentes niveles de madurez psicológica y social." (23)

RENDIMIENTO ESCOLAR

FUNDAMENTACION DE LAS CALIFICACIONES.

"Lo que debe representar una calificación Una teoría de la calificación sostiene que ésta debe basarse en el progreso. La situación del alumno al comienzo del período debe determinarse con una preprueba. Los que luego hagan mayores progresos recibirán las calificaciones más altas; los que avancen menos recibirán las calificaciones más bajas. Con este sistema, los alumnos pronto se dan cuenta que rindiendo deliberadamente poco en la prueba de ingreso, se aumentarán sus posibilidades de recibir una alta calificación al final del período.

Intimamente relacionada con esta teoría que basa las calificaciones en el progreso que se aprecia a lo largo del curso, está la creencia de que la calificación debe tener en cuenta el esfuerzo, el esmero, la cooperación, la regularidad de la asistencia, la actitud y el interés. Es evidente que todas estas cualidades son muy loables, pero subir o bajar las calificaciones según las manifestaciones de esas cualidades sean favorables o desfavorables, no es sino confundir el significado de las calificaciones. Es así, como alumnos con graves deficiencias reciben a veces calificaciones superiores a las que se justificarían de acuerdo con el rendimiento demostrado, y si ello se toma en cuenta en el ;

ámbito laboral consiguen posteriormente un empleo con relativa facilidad. Significaría más para el posible empleador tener un informe de su rendimiento con respecto al de los otros, que el boletín de calificaciones. Esto no quiere decir que la persona con deficiencias no tenga que ser tratada con cierta consideración, pero sí significa que las mediciones del rendimiento tienen más valor si se basan estrictamente en el rendimiento, es decir, los logros.

Una teoría más realista de las calificaciones opina - que éstas deben representar el rendimiento (logros) y nada más. Ciertos factores, como las cualidades recién enunciad^{as}, no deben influir en el valor de las calificaciones -- que se otorgan por el rendimiento logrado en el estudio. En algunos institutos de enseñanza, se da una calificación - - aparte para medir las cualidades de ciudadano, mientras que en otros se usa una escala para valorar cada una de las cualidades que se relacionan con los hábitos de estudio, la -- participación en clase que y la interacción con el profesor y los otros compañeros de la escuela." (24)

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

FUNCIONES DE LAS CALIFICACIONES

Tanto las calificaciones como los niveles que desempeñan distintas funciones, entre las cuales se pueden enumerar las siguientes:

- 1.- Asentar en el registro permanente del alumno ciertos símbolos que representan la calidad de su trabajo en cada curso en los que se ha inscrito.
- 2.- Informar de los progresos del alumno a sus padres.
- 3.- Servir con base para computar la posición del alumno en relación con el promedio de niveles, en el momento que se necesite.
- 4.- Determinar el derecho a participar en torneos deportivos, giras artísticas en coros o bandas, o el ingreso a hermandades estudiantiles.
- 5.- Servir como base para el otorgamiento de becas.
- 6.- Servir como base para la admisión en una Universidad o escuela de graduados, o para pasar a un instituto a otro.

- 7.- Para medir el rendimiento en exámenes nacionales para optar a becas, o en exámenes de ingreso a escuelas profesionales o instituciones superiores.
- 8.- Para motivar a los estudiantes de modo que trabajen, en lo posible, hasta el máximo de su capacidad.
- 9.- Para registrar el rendimiento de los estudiantes en baterías de pruebas de orientación de factura local.
- 10.- Para servir en base en solicitudes de empleo de los - -
egresados de escuelas secundarias, profesionales o superiores.

PROPOSITOS DE LA CALIFICACION

Comprometida como parte del proceso educativo, la calificación tiene también principios generales y obedece a propósitos perfectamente definidos. Entre los propósitos generales que norman la realización del acto de calificar, podemos mencionar los siguientes:

A) "El sistema de calificación debe permitir que ésta - sea estudiada cooperativamente por alumnos, representantes- y personal docente de la escuela. Ello puede lograrse mediante conferencias o reuniones especiales, donde el alumno no participe como "sentado en el banquillo de los acusados" o como "estatua de piedra", sino como una parte muy importante del grupo donde sus opiniones sean tomadas en cuenta. De igual manera debe permitirse al padre o representante emitir opiniones y hacer sugerencias.

B) Las calificaciones deben responder a los objetivos - educativos previamente establecidos. Los mismos objetivos - que han guiado la enseñanza y que han normado la evaluación, deben servir de base para la calificación. Algunos de estos objetivos serán de carácter general y otros específicos respecto de un curso o un área de estudio.

C) Las calificaciones deben responder al uso de que ellas se hará. La información que proporcione la calificación debe estar basada en aquello que más interese al que va a usarla. Esto requiere un estudio de las funciones que guían el uso que se hará de la calificación, tanto para padres u alumnos como para directores y administradores.

D) La calificación debe ser tan detallada como para permitir el diagnóstico respectivo; pero, a la vez, tan compacta como para ser práctica. La calificación detallada es lo más deseado en educación, pero debe ser equilibrada con algunas medidas de orden práctico. Para este fin, y tal como lo explicamos anteriormente, deben ser utilizados dos o más métodos de notificar la calificación.

E) Cuando los números de la calificación se usen para expresar adquisición de conocimientos exclusivamente, deberán proporcionar, hasta donde sea posible, una medida pura y uniforme de conocimientos. Con fines administrativos, es preferible expresar el rendimiento o adquisición de conocimientos mediante un simple número o letra, pues nos estamos refiriendo aquí exclusivamente, al rendimiento del alumno - respecto de la adquisición de conocimientos, dejando de lado los factores como esfuerzo, actitudes, buena conducta, - etc." (25)

UTILIDAD DE LAS CALIFICACIONES

- 1.- Las marcas de calificación constituyen el método más rápido y eficiente de reportes.

- 2.- Los símbolos pueden transformarse en números. Así, es posible calcular los PAG (y rangos percentiles). Aquellos son útiles en muchos tipos de decisiones relativas a selección, colocación y clasificación. Cuando una organización necesita tomar decisiones, un método actual que utilice al PAG como una de sus variables de entrada, es mucho más eficiente y propicia en un mayor número de decisiones acertadas que si se tomaran decisiones clásicas en base a cartas de recomendación.

- 3.- Las marcas de calificación se relacionan no solamente con las probabilidades de que uno obtenga buenas calificaciones en futuros cursos, sino también en cierta medida con el rendimiento fuera de la escuela. Muchas veces, esta relación no es muy estrecha, y esto, por varias razones. Sin embargo Tilton (1951), entre otros, reportó que el grupo de alumnos merecedores del 10% más alto de las calificaciones reportadas en las escuelas de bachillerato, tenía tres veces más sujetos nombrados para la academia nacional de ciencias que el 90% restante.

- 4.- Una marca de calificación sirve como índice representativo general, y los estudiantes desean y necesitan saber cuál fue su rendimiento global (tomando en consideración todos los factores) lo mismo que cuál fue su rendimiento en cada subjetivo tomado por separado.

M E T O D O L O G I A

EXPLICACION DEL PROBLEMA

Este estudio iniciará en el semestre 85-1, con las - -
alumnas del tercer año de secundaria de la escuela secundaria
femenil de la Universidad Autónoma de Guadalajara, te-
niendo como objetivo, demostrar que, la actitud hacia los -
exámenes influye de una manera u otra en el aprovechamiento
del alumno.

La prueba que mide la actitud hacia los exámenes se -
aplicará entre el segundo y tercer examen parcial, para así
tomar los resultados del tercer examen parcial (promedio de
las calificaciones de las materias teóricas), y con estos -
datos hacer un estudio correlativo entre los resultados de-
la prueba de actitud hacia los exámenes y el promedio del -
tercer examen parcial de cada alumna.

Para este estudio correlativo se tomarán las primeras
25 alumnas con actitud positiva más alta con su respectivo
promedio de calificación. (serán 100 alumnas en total), y -
se tomarán las 25 últimas alumnas con actitud negativa más-
baja, también con su respectivo promedio del tercer examen-
parcial.

Se escogerán alumnas de secundaria porque raramente -
son sujetos a estudios de este tipo, por lo que su interés-

en participar será mayor. Y a consecuencia los resultados - de esta investigación serán más confiables.

HIPOTESIS

H_A 1: Existe una correlación significativa entre actitud negativa hacia los exámenes en aquellas alumnas cuyo -- rendimiento escolar es bajo.

$$(H_a; r \neq 0)$$

H_0 1: No existe una correlación significativa entre actitud negativa hacia los exámenes en aquellas alumnas cuyo -- rendimiento escolar es bajo.

$$(H_0; r = 0)$$

H_A 2: Existe una correlación significativa entre actitud positiva hacia los exámenes en aquellas alumnas cuyo -- rendimiento escolar es alto.

$$(H_A; r \neq 0)$$

H_0 2: No existe una correlación significativa entre actitud positiva hacia los exámenes en aquellas alumnas cuyo -- rendimiento escolar es alto.

$$(H_0; r = 0)$$

H_A 3; Existe una correlación significativa entre actitud negativa hacia los exámenes en aquellas alumnas cuyo rendimiento escolar es alto.

$$(H_A; r \neq 0)$$

H_0 3; No existe una correlación significativa entre actitud negativa hacia los exámenes en aquellas alumnas cuyo rendimiento escolar es alto.

$$(H_0; r = 0)$$

H_A 4; Existe una correlación significativa entre actitud positiva hacia los exámenes en aquellas alumnas cuyo -- rendimiento escolar es bajo.

$$(H_A; r \neq 0)$$

H_0 4; No existe una correlación significativa entre actitud positiva hacia los exámenes en aquellas alumnas cuyo rendimiento escolar es bajo.

$$(H_0; r = 0)$$

SUJETOS DE MUESTREO

Se escogió una muestra de 100 sujetos, todas alumnas del tercer año de secundaria del período 85-1.

Se escogieron alumnas aplicadas y no aplicadas (según el criterio de la profesora) de cada uno de los 10 salones de tercero de secundaria hasta completar con 100 sujetos. Específicamente fueron 5 aplicadas y 5 no aplicadas de cada salón.

Se tomó tercero de secundaria porque este nivel escolar rara vez es sujeto de investigación y por lo mismo su participación en esta investigación será menos viciada y mejor controlada. No se escogió un grupo de prepa o universitario porque en este nivel la participación del alumno no sería total. Los de preparatoria, por el cambio psico-social en que están atravesando (elección de una profesión, la sociedad exige más de ellos etc.) y los de Universidad porque son sujetos a tantas encuestas, pruebas, estudios... que su interés en participar en esta investigación, sería bajo. Y esto a consecuencia afectaría de una manera significativa a la investigación. Contestando nada más por contestar, incluso en ocasiones sin haber leído las preguntas del cuestionario.

VARIABLES.CONTROLADAS:

- Escolaridad: Alumnas regulares que estén cursando tercer - año de secundaria.
- Sexo: Femenino
- Edad: Con una edad promedio de 14 y 15 años.

NO CONTROLADAS:

- No se tiene control sobre ciertos factores de los sujetos de muestreo tales como: I.Q.; hábitos de estudio; personalidad; habilidades; aptitudes; influencias del profesor; - etc.

MATERIAL PSICOMETRICO

Se utilizó una escala actitudinal construida por medio del método de rangos sumados. Elaborada por la experimentadora en el período 85-1 exclusivamente para medir la actitud de los sujetos hacia el objeto psicológico: "Examen" abarcando la dirección e intensidad de la misma.

El objetivo de esta escala es medir la actitud de los sujetos hacia el objeto psicológico, antes de presentar los exámenes escolares del tercer parcial.

TIPO DE TEST Y FORMA DE APLICACION.

- Es una prueba experimental.
- Se aplica fácilmente a grupos, y esta forma es la manera más fácil y eficiente de obtener datos; sin embargo, también puede aplicarse en forma individual.
- Las instrucciones deben contener una declaración de que el propósito de la escala es conocer la opinión de las personas acerca del objeto psicológico en estudio, razón por la cual el sujeto debe evaluar su opinión. Debe guiarse por sus opiniones y no tratar de buscar la "respuesta correcta" o la que parezca tener mayor sentido.

DESCRIPCION DE LA PRUEBA

La escala de actitud obtenida por medio del método de rangos sumados, está formada por intervalos y cada uno de ellos está descrito como muy favorable, hasta llegar a muy-desfavorable, pasando por un punto neutro. En la escala de actitud los jueces sólo juzgan una vez cada afirmación, por lo tanto, este tipo de escala es conveniente utilizarla cuando tenemos un número grande de afirmaciones y de sujetos.

Una escala como esta mide la dirección de una reacción y además, su intensidad. Los reactivos de la escala están combinados de diferentes maneras para describir y analizar

zar las actitudes de las personas.

PLANTA FISICA

Aulas o salones de clase de la secundaria femenil de la Universidad Autónoma de Guadalajara.

FORMA DE UTILIZAR EL MATERIAL HUMANO Y PSICOMETRICO.

En la primera etapa del estudio la experimentadora -- aplicará la escala actitudinal a los sujetos de la muestra para obtener la primera medición. (actitud hacia los exámenes - de cada sujeto).

En la segunda etapa se obtendrán los promedios de calificación del tercer parcial, tomando en cuenta únicamente - las materias teóricas, de cada una de las 100 alumnas a las - que se les fue aplicada la escala actitudinal.

Las materias teóricas son: -Biología

-Física

-Histórica de México

-Historia Universal

-Inglés

-Literatura

-Matemáticas

-Química

-Métodos de aprendizaje.

En la tercera etapa se hará una correlación estadística entre actitud hacia los exámenes y aprovechamiento de cada una de las alumnas. Para así poder aceptar o rechazar cada una de las hipótesis anteriormente.

ESCALA DE ACTITUDES.

La escala construída para medir la actitud de las alumnas hacia nuestro objeto psicológico, fué obtenida a través del método de rangos sumados de Louis L. Thurstone.

METODO SELECCIONADO PARA EL ANALISIS DE LOS REACTIVOS QUE -
CONFORMAN LA ESCALA DE ACTITUDES.

RANGOS SUMADOS.

Este método evalúa la amplitud en la escala, de dos o más afirmaciones en los extremos. En este método, un intervalo, es descrito como muy favorable y el otro, como un des favorable, pasando por un punto neutro, los sujetos y jueces, solo tienen que juzgar una vez cada afirmación, por lo tanto es conveniente utilizarlo cuando tenemos un número -- grande de afirmaciones. Es sencillo y fácil de aplicar a -- grupos grandes y esta forma constituye la manera más rápida de obtener los datos. El método de rangos sumados procura - ofrecer una escala, pro lo general actitudinal, para con -- ella, obtener una observación del tipo cuantitativa y compa rable de la actitud o disponibilidad para responder de cler ta manera a un objeto psicológico, mediante recursos más o menos simples y de aplicación relativamente sencilla. Por - medio de este método se obtuvo el valor escalar entre 0 y - 4 para cada reactivo.

PROCESO CRONOLOGICO DE CONSTRUCCION DE LA ESCALA DE MEDICION

Seleccionando de antemano el método de rangos sumados, para con él obtener una escala de medición de actitudes se-

siguió un proceso cronológico de construcción, que a continuación se especifica.

- 1.- Se elaboró una lista de 40 afirmaciones, con respecto al objeto psicológico, "examen", tratando con ellas descubrir ambos extremos de la escala.
20 reactivos positivos, 20 reactivos negativos.

- 2.- Estas afirmaciones fueron distribuidos en dos grupos de igual número de aseveraciones, en base a 100 jueces, de tal forma que parezcan estar graduados o espaciados desde el grado mayor favorabilidad hasta el grado mayor de desfavorabilidad. A los sujetos se les pidió que colocaran los reactivos en los cinco grados subjetivos de afirmación o negación, o en punto neutro según le correspondiera a la afirmación con respecto a la opinión que tenían del "examen".

- 3.- Se calculó el valor escalar de cada afirmación o sea el peso o grado de favorabilidad o desfavorabilidad de cada uno de los reactivos.

- 4.- La escala de actitud que se usó para medir la actitud hacia los exámenes para verificar mis hipótesis, consta de 36 afirmaciones con respecto al objeto psicológico "examen" las cuales fueron seleccionadas según crite-

ríos .preestablecidos, a saber:

- A) Seleccionarlas, de tal forma que constituyen una serie graduada y uniforme de valores escalares.

- B) Que la medida de variabilidad o ambigüedad (Q) tuvieran valores pequeños, o sea, que no proyecten mucha dispersión en el continuo de actitud.

- C) Seleccionar afirmaciones claramente relevantes de -- una posición pro o anti con respecto a nuestro objeto psicológico.

- D) Que la T de student (prueba de significancia) en cada afirmación fuera menor o igual de 1.671

En resumen, la escala de actitud usada para la medición de actitud de las 100 alumnas, estuvo constituida por una serie de reactivo o aseveraciones de opiniones, 36 en total, las cuales representan una serie de actitudes graduadas, de manera uniforme.

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA ESCALA DE MEDICION.

Las escalas de actitud tienen la mayoría de las veces - grados elevados de confiabilidad.

En cuanto a la validez la he definido como el éxito con que la escala de actitud mida lo que me he propuesto (actitud hacia los exámenes), o sea, que exista una correlación entre lo que el individuo refiere como actitud y la conducta que toma en cuanto al objeto psicológico de su actitud.

ESCALA DE ACTITUD UTILIZADA PARA LA MEDICION

NOMBRE: _____ EDAD: _____ GRUPO: _____

SUBRAYE LA CATEGORIA: MUY EN DESACUERDO, EN DESACUERDO, INDECISO, DE ACUERDO, MUY DE ACUERDO. QUE DESCRIBA MEJOR TU OPINION CON RESPECTO AL TEMA DE LOS SIGUIENTES REACTIVOS.

- 1.- Los exámenes son una base para registrar el progreso del alumno.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo
- 2.- Son injustos los exámenes.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo
- 3.- Son aburridos los exámenes.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo
- 4.- Los exámenes ayudan al maestro.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo
- 5.- No miden el conocimiento los exámenes.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo
- 6.- Los exámenes hacen responsable al alumno.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo
- 7.- Los exámenes motivan a estudiar.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo
- 8.- Causan miedo los exámenes.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo
- 9.- Son justos los exámenes.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo
- 10.- Son difíciles los exámenes.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo
- 11.- Son indispensables los exámenes.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo' muy en desacuerdo

- 12.- Son fáciles los exámenes.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 13.- Los exámenes aprueban a los que saben.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 14.- Los exámenes desvelan al estudiante.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 15.- Hacen copiar los exámenes.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 16.- Son cortos los exámenes.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 17.- Son interesantes los exámenes.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 18.- Tranquilizan los exámenes.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 19.- Dan gusto los exámenes.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 20.- Ilusionan los exámenes.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 21.- Los exámenes motivan a hacer acordiones.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 22.- Los exámenes satisfacen.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 23.- Los exámenes hacen odiar al maestro.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 24.- Miden la inteligencia los exámenes.
 muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.

- 25.- Son inoportunos los exámenes.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 26.- Los exámenes bloquean los conocimientos.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 27.- Los exámenes limitan al alumno.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 28.- Los exámenes abarcan los temas del curso.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 29.- Son rrustrantes los exámenes.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 30.- Los exámenes ayudan a la autoevaluación.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 31.- Los exámenes son causantes de crisis nerviosas.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 32.- Ayudan a razonar los exámenes.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 33.- Los exámenes no abarcan los temas del curso.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 34.- Los exámenes mejoran los hábitos de estudio.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 35.- Desmotivan los exámenes.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.
- 36.- Los exámenes no ayudan al maestro.
muy de acuerdo de acuerdo indeciso en desacuerdo muy en desacuerdo.

!MUCHAS GRACIAS!

RESEÑA HISTORICA.

En la década de los 30's, L.L. Thurstone, buscaba -- una escala de actitudes que sirviera como una unidad para - medir las actitudes individuales como unidades iguales, análogas a pulgadas o centímetros, dando inicio al problema de la construcción de una escala de posiciones hacia determinado objeto psicológico, como una similitud directa con la medición física. Naciendo entonces la escala psicofísica.

Thurstone, partió del supuesto de uniformidad en los juicios de determinados estímulos sociales y de la poca variabilidad en los juicios de los miembros de un grupo, o de los individuos en ensayos sucesivos para considerar un criterio objetivo y cuantitativo de la existencia de un valor social.

Thurstone logró desarrollar medios estadísticos para tratar la variabilidad de los juicios con la creencia que - las diferencias individuales representan un error que se -- distribuye al azar en forma de una curva normal.

Existe y son conocidos 4 métodos desarrollados por - Thurstone que son muy utilizados para construir escalas de actitudes y, con ellas poder medir las actitudes, las cuales son:

- 2.- Pares comparados
- 2.- Intervalos aparentemente iguales
- 3.- Intervalos sucesivos
- 4.- Rangos sumados.

VALOR DE LOS INTERVALOS DE CADA REACTIVO DE LA ESCALA.

REACTIVOS POSITIVOS

- 1.- Los exámenes son una base para registrar el programa del alumno.
- 4.- Los exámenes ayudan al maestro.
- 6.- Los exámenes hacen responsable al alumno.
- 7.- Los exámenes motivan a estudiar.
- 9.- Son justos los exámenes.
- 11.- Son indispensables los exámenes.
- 12.- Son fáciles los exámenes.
- 13.- Los exámenes aprueban a los que saben.
- 16.- Son cortos los exámenes.
- 17.- Son interesantes los exámenes.
- 18.- Tranquilizan los exámenes.
- 19.- Dan gusto los exámenes.
- 20.- Ilusionan los exámenes.
- 22.- Los exámenes satisfacen.
- 24.- Los exámenes miden la inteligencia.
- 28.- Los exámenes abarcan los temas del curso.
- 30.- Los exámenes ayudan a la autoevaluación.
- 32.- Ayudan a razonar los exámenes.
- 34.- Los exámenes mejoran los hábitos de estudio.

REACTIVOS NEGATIVOS

- 2.- Son injustos los exámenes.
- 3.- Son aburridos los exámenes.
- 5.- No miden el conocimiento los exámenes.
- 8.- Causan miedo los exámenes.
- 10.- Son difíciles los exámenes.
- 14.- Los exámenes desvelan al estudiante.
- 15.- Hacen copiar los exámenes.
- 21.- Los exámenes motivan a hacer acordeones.
- 23.- Los exámenes hacen odiar al maestro.
- 25.- Son inoportunos los exámenes.
- 26.- Los exámenes bloquean los conocimientos.
- 27.- Los exámenes limitan al alumno.
- 29.- Son frustrantes los exámenes.
- 31.- Los exámenes son causantes de crisis nerviosas.
- 33.- Los exámenes no abarcan los temas del curso.
- 35.- Desmotivan los exámenes.
- 36.- Los exámenes no ayudan al maestro.

REACTIVOS POSITIVOS.- (VALORES DE "Z" REDONDEADA)

	<u>MED</u>	<u>ED</u>	<u>I</u>	<u>DA</u>	<u>MDA</u>
1.	0	0	1	2	3
5.	0	1	1	2	3
6.	0	1	1	2	3
7.	0	1	2	3	3
9.	0	1	2	3	4
11.	0	1	2	2	3
12.	0	1	2	3	4
13.	0	1	1	2	3
16.	0	1	2	3	4
17.	0	1	2	2	3
18.	0	1	2	3	3
19.	0	1	2	3	4
20.	0	1	2	2	3
22.	0	1	1	2	4
24.	0	1	1	2	3
28.	0	0	1	2	3
30.	0	0	1	2	4
32.	0	0	1	2	3
34.	0	0	1	2	3

REACTIVOS NETATIVOS. - (VALORES DE "Z" REDONDEADA)

	<u>MED</u>	<u>ED</u>	<u>I</u>	<u>DA</u>	<u>MDA</u>
2.	4	2	1	1	0
3.	4	3	2	1	0
5.	3	2	1	1	0
8.	3	2	2	1	0
10.	4	3	2	1	0
14.	3	2	2	1	0
15.	3	2	2	1	0
21.	3	2	1	1	0
23.	3	2	1	1	0
25.	4	2	1	1	0
26.	3	2	1	1	0
27.	3	2	1	1	0
29.	3	2	2	1	0
31.	3	2	2	1	0
33.	3	2	1	1	0
35.	3	2	2	1	0
36.	3	2	1	1	0

NIVEL DE SIGNIFICANCIA DE CADA UNO DE LOS REACTIVOS.

1.671	NIVEL DE SIGNIFICANCIA (✓)
Se rechaza	Se acepta

REACTIVOS POSITIVOS

1.	4.41
4.	2.82
6.	3.14
7.	6.09
9.	3.40
11.	7.04
12.	4.44
13.	2.43
16.	5.51
17.	5.45
18.	4.22
19.	8.12
20.	3.69
22.	5.35
24.	2.57
28.	4.94
30.	4.06
32.	2.14
34.	4.58

REACTIVOS NEGATIVOS.

2.	4.87
3.	2.86
5.	4.08
8.	3.67
10.	3.59
14.	4.54
15.	4.76
21.	4.15
23.	6.98
25.	1.76
26.	3.29
27.	1.86
29.	5.03
31.	3.34
33.	3.78
35.	7.72
36.	2.36

PROCEDIMENTO

OBTENCION DEL PROMEDIO DE RENDIMIENTO ESCOLAR DEL TERCER
PARCIAL DEL GRUPO SELECCIONADO.

1. Se tomaron las calificaciones de las materias teóricas -
como son:

-Biología

-Física.

-Historia de México

-Historia Universal

-Inglés

-Literatura

-Matemáticas

-Química

-Métodos de aprendizaje.

Como las calificaciones estaban representadas con letras se hizo una transformación a números. Dándole a cada letra un valor, se sumó el total y se dividió entre nueve, para así obtener el promedio de rendimiento del tercer parcial de cada alumna.

NP = 0; NA = 50; S = 60; B = 80; MB = 100.

II. Ya obtenidos los datos:

A) Medición de las actitudes de las alumnas

B) Promedio de rendimiento del tercer parcial.

- Se ordenaron las actitudes de mayor (positivo) a menor (negativo) con sus respectivas calificaciones de las -- 100 alumnas, se escogieron las 25 alumnas con actitud más alta y las 25 alumnas con actitud más baja. (las dos con -- sus respectivas calificaciones.*

*Ver siguiente tabla.

TABLA DE ACTITUDES Y CALIFICACIONES

	<u>ACTITUD</u>	<u>CALIF.</u>		<u>ACTITUD</u>	<u>CALIF.</u>
1	95	91.1	24	73	66.6
2	95	100	25	73	91.1
3	95	67.7	26	73	80
4	91	97.7	27	73	63.3
5	90	100	28	73	86.6
6	89	88.8	29	72	87.7
7	84	88.8	30	72	56.6
8	84	100	31	72	65.5
9	82	74.4	32	71	68.8
10	82	84.4	33	71	75.5
11	80	86.6	34	71	100
12	78	100	35	71	74.4
13	78	76.6	36	70	80
14	77	91.1	37	70	100
15	77	60	38	70	83.3
16	76	86.6	39	69	64.4
17	76	91.1	40	69	64.4
18	75	61.1	41	68	76.6
19	75	62.2	42	68	78.8
20	74	74.4	43	68	81.1
21	74	97.7	44	68	100
22	74	80	45	67	76.6
23	74	73.3	46	67	100

(CONTINUACION TABLA DE ACTITUDES Y CALIFICACIONES)

	<u>ACTITUD</u>	<u>CALIF.</u>		<u>ACTITUD</u>	<u>CALIF.</u>
47	67	100	71	55	63.3
48	67	74.4	72	55	91.1
49	66	93.3	73	55	82.2
50	66	91.1	74	54	62.2
51	64	52.2	75	54	76.6
52	64	80	76	53	91.1
53	64	48.8	77	53	93.3
54	63	95.5	78	53	66.6
55	63	65.5	79	53	88.8
56	62	35.5	80	52	66.6
57	62	86.6	81	51	84.4
58	62	77.7	82	51	95.5
59	62	66.6	83	51	83.3
60	62	65.5	84	51	97.7
61	62	60	85	50	75.5
62	61	88.8	86	50	72.2
63	61	63.3	87	50	74.4
64	61	60	88	50	66.6
65	61	65.5	89	50	63.3
66	60	95.5	90	49	82.2
67	58	84.4	91	49	95.5
68	58	95.5	92	49	93.3
69	58	100	93	48	100
70	56	84.4	94	46	73.3

CONTINUACION TABLA DE ACTITUDES Y CALIFICACIONES.

	<u>ACTITUD</u>	<u>CALIF.</u>	<u>ACTITUD</u>	<u>CALIF.</u>
95	46	75.5		
96	43	73.3		
97	41	71.1		
98	36	75.5		
99	38	62.2		
100	20	5.5		

ESTADISTICO DE PRUEBA

NIVEL DE SIGNIFICANCIA

$$\alpha = 0.05$$

¿Qué significa este nivel?

Con este nivel estamos asumiendo que se trató de -- controlar el 95% del experimento y el otro 0.05% se podrá - deber al azar.

COEFICIENTE DE CORRELACION.

"La medida de relación se denomina correlación. Esta es una fase especial del método estadístico, empleada - cuando cada miembro de un grupo de individuos ha sido medido en dos o más características. La correlación es el método que se emplea cuando se estudian dos o más tipos de medidas del mismo grupo para determinar los factores, elementos o características comunes a cada uno de ellos. La expresión del grado de relación entre las escalas de calificaciones - se denomina coeficiente de correlación y su símbolo es "r". El coeficiente de correlación puede definirse como un índice numérico, que se emplea para representar la relación entre dos variables. El valor del coeficiente de correlación puede variar entre " ± 1 ", que indica la relación positiva perfecta, y " $- 1$ ", que indica la correlación negativa perfecta. Una correlación positiva indica una relación positiva. Una correlación cero indica ausencia de

relaciones. Y una correlación negativa indica la relación negativa u opuesta. Cuanto más se aproxima el decimal a cero, menor es el grado de correlación. Muy raramente, cuando se manejan datos pedagógicos, se descubre un caso de correlación situado exactamente en uno de estos puntos.

El significado de los coeficientes (según sus valores) es el siguiente:

-1.00	correlación negativa perfecta
-0.95	correlación negativa fuerte
-0.50	correlación negativa moderada
-0.10	correlación negativa débil
0.00	ninguna correlación
+0.10	correlación positiva débil
+0.50	correlación positiva moderada
+0.95	correlación positiva fuerte
+1.00	correlación positiva perfecta.

Con la ayuda del coeficiente de correlación (r) podemos determinar la fuerza y la dirección de la relación entre las variables X y Y , las cuales han sido medidas al nivel -- por intervalos.

De acuerdo con la fórmula para calcular la r de Pearson:

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

DONDE:

r = El coeficiente correlacional de Pearson

N = Número total de puntajes (sujetos)

X = Puntaje de actitudes

Y = Puntaje de calificaciones". (26)

El coeficiente de correlación nos da una medida exacta de la fuerza y la dirección de la correlación entre la muestra que se está estudiando. Si hemos tomado una muestra aleatoria de una población específica, es posible que aún -- busquemos determinar si la asociación obtenida entre "X" (actitudes hacia los exámenes) y "Y" (calificaciones) existe en la población y no se debe solamente al error de muestreo. Es to es, el hecho de haber encontrado el valor de "XY" en una muestra de pares no responde necesariamente a la pregunta de si existe una correlación en la población.

Para comprobar la significación de una medida de correlación usualmente plantearemos la hipótesis nula de que no existe correlación en la población. Con respecto al coeficiente de correlación de Pearson, la hipótesis nula afirma que no existe correlación:

$$H_0 : r = 0$$

En tanto que la hipótesis alterna establece que sí existe correlación:

$$H_A : r \neq 0$$

Comprobamos la hipótesis nula seleccionando un nivel de confianza (en el presente estudio es de 0.05) y calculando una prueba de significancia apropiada. Para comprobar la significancia de la r de Pearson podemos calcular -- una razón "T" con los grados de libertad iguales a $(N-2)$. Con este fin, la razón t_c se puede calcular por la fórmula:

$$t_c = \frac{r \sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

DONDE:

t_c = Es el valor calculado en base a r para compararlo con t de tablas.

N = Número de sujetos (25)

r = El coeficiente de correlación de Pearson obtenido.

Comprobamos la significancia de un coeficiente de correlación dado, consultando la tabla de valores t al nivel de confianza usado (en este caso 0.05) y con sus grados de libertad. Si la razón t_c calculado es mayor en valor absoluto que el valor de la tabla requerido, podemos rechazar la hipótesis nula de que $r = 0$ y aceptar la hipótesis de investigación de que $r \neq 0$.

PRESENTACION Y ANALISIS DE LOS DATOS

(X) ACTITUD NEGATIVA - RENDIMIENTO BAJO (Y)

X (BRUTO)	X (TRANSF.)	Y	(X)(Y)	(X) ²	(Y) ²
53	57.9	91.1	5274.69	3352.41	8299.21
53	57.9	93.3	5402.07	3352.41	8704.89
53	57.9	66.6	3856.14	3352.41	4435.56
53	57.9	88.8	5141.52	3352.41	7885.44
52	56.5	66.6	3769.56	3192.25	4435.56
51	55.1	84.4	4650.44	3036.01	7123.36
51	55.1	95.5	5262.05	3036.01	9120.25
51	55.1	83.3	4589.83	3036.01	6938.89
51	55.1	97.7	5383.27	3036.01	9545.29
50	53.7	75.5	4054.35	2883.69	5700.25
50	53.7	72.2	3877.14	2883.69	5212.84
50	53.7	74.4	3995.28	2883.69	5535.36
50	53.7	66.6	3576.42	2883.69	4435.56
49	52.3	63.3	3399.21	2883.69	4006.89
49	52.3	82.2	4299.06	2735.29	6756.84
49	52.3	95.5	4994.65	2735.29	9120.25
48	50.9	93.3	4879.59	2735.29	8704.89
46	48.1	100	5090	2590.81	10000
46	48.1	73.3	3525.73	2313.61	5372.89
43	43.9	75.5	3631.55	2313.61	5700.25
41	41.1	773.3	3217.87	1927.21	5772.891
36	34.1	71.1	2922.21	1689.21	5055.21
38	36.9	75.5	2574.55	1162.81	3868.84
20	11.8	5.5	64.9	139.24	30.25
1183	1248.8	1926.7	99727.26	64868.36	157462.91
	1559501.4	3712172.8			

N = 25 \bar{X} = 47.32 S = 7.16

ACTITUD NEGATIVA-RENDIMIENTO BAJO

$$r = \frac{(25) 99727.26 - (1248.8) (1926.7)}{\sqrt{[(25) 64868.36 - 1559501.4] [(25) 157462.91 - 3712172.8]}}$$

$$r = \frac{2493181.5 - 2406062.9}{\sqrt{(62207.6) (224399.9)}}$$

$$r = \frac{87118.6}{118149.81}$$

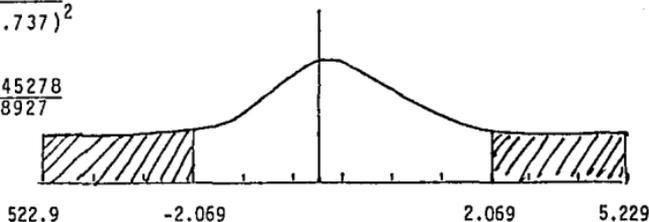
$$r = .737$$

COMPROBANDO LA SIGNIFICANCIA DE LA r DE PEARSON

$$T_c = \frac{.737 \sqrt{23}}{\sqrt{1 - (.737)^2}}$$

$$T_c = \frac{3.5345278}{.6758927}$$

$$T_c = 5.229$$



Una razón significativa debe ser igual o mayor en valor absoluto que = 2.069 al nivel de confianza de 0.05 con - 23 grados de libertad.

CONCLUSION: Ya que la razón t calculada $T_c = 5.229$ es mayor que el valor requerido se puede rechazar la hipótesis nula - (1) de que $r = 0$ y aceptar la hipótesis de investigación de que $r \neq 0$.

SI HAY CORRELACION

(X) ACTITUD POSITIVA - RENDIMIENTO ALTO (Y)

X (BRUTO)	X (TRANSF.)	Y	(X)(Y)	(X) ²	(Y) ²
95	68.9	91.1	6276.79	4747.21	8299.21
95	68.9	100	6890	4747.21	10000
95	68.9	67.7	4664.53	4747.21	4583.29
91	63.6	97.7	6213.72	4044.96	9545.29
90	62.2	100	6220	3868.84	10000
89	60.9	88.8	5407.92	3708.81	7887.44
84	54.2	88.8	4812.96	2937.64	7885.44
83	52.9	100	5290	2798.41	10000
82	51.6	74.4	3839.04	26.6256	5535.36
82	51.6	84.4	4355.04	2662.56	7123.36
80	48.9	86.6	4234.74	2391.21	7499.56
78	46.2	100	4620	2134.44	10000
78	46.2	76.6	3538.92	2134.44	5867.56
77	44.9	91.1	4090.39	2016.01	8299.21
77	44.9	60	2694	2016.01	3600
76	43.5	86.6	3767.1	1892.25	7499.56
76	43.5	91.1	3962.85	1892.25	8299.21
75	42.2	51.1	2578.42	1780.84	3733.21
75	42.2	62.2	2624.84	1780.84	3868.84
74	40.9	74.4	3042.96	1672.81	5535.36
74	40.9	97.7	3995.93	1672.81	9545.29
74	40.9	80	3272	1672.81	6400
74	40.9	73.3	2997.97	1672.81	5372.89
73	49.5	66.6	2630.7	1560.25	4435.56
73	39.5	91.1	3598.45	1560.25	8299.21
2020	1248.8	2091.3	105619.27	64775.44	179112.85
	1559501.4	4373535.6			

N = 25; \bar{X} = 80.8; S = 7.48

ACTITUD POSITIVA - RENDIMIENTO ALTO

$$r = \frac{(25) 105619.27 - (1248.8) (2091.3)}{\sqrt{[(25) 64775.44 - 1559501.4] [(25) 179112.85 - 4373535.6]}}$$

$$r = \frac{2640481.7 - 2611615.4}{\sqrt{(59884.6) (104285.6)}}$$

$$r = \frac{28865.3}{79025.9}$$

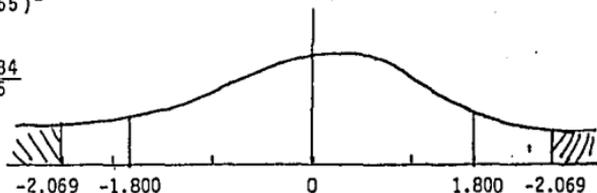
$$r = .365$$

COMPROBANDO LA SIGNIFICANCIA DE LA r DE PEARSON

$$T_c = \frac{.365 \sqrt{23}}{\sqrt{1 - (.365)^2}}$$

$$T_c = \frac{1.7504784}{.9310075}$$

$$T_c = 1.800$$



Una razón significativa debe ser igual o mayor en valor absoluto que 2.069 al nivel de confianza de 0.05 con 23 grados de libertad.

CONCLUSION: Ya que la razón t calculada $T_c = 1.800$ es menor que el valor requerido se acepta la hipótesis nula de que $r = 0$.

*NOTA: Aunque no exista correlación es importante hacer notar que si hay una tendencia a que las alumnas con actitud positiva hacia los exámenes tengan buen aprovechamiento.

(X) ACTITUD POSITIVA - RENDIMIENTO BAJO (Y)

X (BRUTO)	X (TRANSF)	Y	(X)(Y)	(X) ²	(Y) ²
95	68.9	91.1	6276.79	4747.21	8299.21
95	68.9	93.3	6428.37	4747.21	8704.89
95	68.9	66.6	4588.74	4747.21	4435.56
91	63.6	88.8	5647.68	4044.96	7885.44
90	62.2	66.6	4142.52	3868.84	4435.56
89	60.9	84.4	5139.96	3708.81	7123.36
84	54.2	95.5	5176.1	2937.64	9120.25
83	52.9	83.3	4406.57	2798.41	6938.89
82	51.6	97.7	5041.32	2662.56	9545.29
82	51.6	75.5	3895.8	2662.56	5700.25
80	48.9	72.2	3530.58	2391.21	5212.84
78	46.2	74.4	3437.28	2134.44	5535.36
78	46.2	66.6	3076.92	2134.44	4435.56
77	44.9	63.3	2842.17	2016.01	4006.89
77	44.9	82.2	3690.78	2016.01	6756.84
76	43.5	95.5	4154.25	1892.25	9120.25
76	43.5	93.3	4058.55	1892.25	8704.89
75	42.2	100	4220	1780.84	10000
75	42.2	73.3	3093.26	1780.84	5372.89
74	40.9	75.5	3087.95	1672.81	5700.25
74	40.9	73.3	2997.97	1672.81	5772.89
74	40.9	71.1	2907.99	1672.81	5055.21
74	40.9	75.5	3087.95	1672.81	5700.25
73	39.5	62.2	2456.9	1560.25	3868.84
73	39.5	5.5	217.25	1560.25	30.25
2020	1248.8	1926.7	97603.65	64775.44	157462.91
	1559501.4	3712172.8			

ACTITUD POSITIVA - RENDIMIENTO BAJO

$$r = \frac{(25) 97603.65 - (1248.1) (1926.7)}{\sqrt{[(25) 64775.44 - 1559501.4][(25) 157462.91 - 3712172.8]}}$$

$$r = \frac{2440091.2 - 2406062.9}{\sqrt{(59884.6)(224399.9)}}$$

$$r = \frac{34028.3}{115922.81}$$

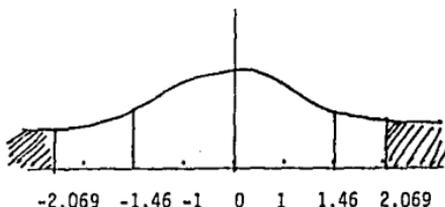
$$r = .293$$

COMPROBANDO LA SIGNIFICANCIA DE LA r de PEARSON

$$T_c = \frac{.293 \sqrt{23}}{\sqrt{1 - (.293)^2}}$$

$$T_c = \frac{1.4051786}{.9561124}$$

$$T_c = 1.46$$



UNA RAZON SIGNIFICATIVA DEBE SER IGUAL O MAYOR EN VALOR ABSOLUTO QUE - 2.069 AL NIVEL DE CONFIANZA DE 0.05 CON 23 GRADOS DE LIBERTAD.

CONCLUSION: YA QUE LA RAZON t CALCULADA $T_c = 1.46$ ES MENOR QUE EL VALOR REQUERIDO SE RECHAZA LA HIPOTESIS ALTERNA (4) DE QUE $r \neq 0$ Y SE ACEPTA LA HIPOTESIS NULA DE QUE $r = 0$.

NO HAY CORRELACION

(X) ACTITUD NEGATIVA - RENDIMIENTO ALTO (Y)

X (BRUTO)	X (TRANSF.)	Y	(X)(Y)	(X) ²	(Y) ²
53	57.9	91.1	5774.69	3352.41	8299.21
53	57.9	100	5790	3352.41	10000
53	57.9	67.7	3919.83	3352.41	4583.29
53	57.9	97.7	5656.83	3352.41	9545.29
52	56.5	100	5650	3192.25	10000
51	55.1	88.8	4892.88	3036.01	7885.44
51	55.1	88.8	4892.88	3036.01	7885.44
51	55.1	100	5510	3036.01	10000
51	55.1	74.4	4099.44	3036.01	5535.36
50	53.7	84.4	4532.28	2883.69	7123.36
50	53.7	86.6	4650.42	2883.69	7499.56
50	53.7	100	5370	2883.69	10000
50	53.7	76.6	4113.42	2883.69	5867.56
50	53.7	91.1	4892.07	2883.69	8299.21
49	52.3	60	3138	2735.29	3600
49	52.3	86.6	4529.18	2735.29	7499.56
49	52.3	91.1	4764.53	2735.29	8299.21
48	50.9	61.1	3109.99	2590.81	3733.21
46	48.1	62.2	2991.82	2313.61	3868.84
46	48.1	74.4	3578.64	2313.61	5535.36
43	43.9	97.7	4289.03	1927.21	9545.29
41	41.1	80	3288	1689.21	6400
36	34.1	73.3	2499.53	1162.81	5372.89
38	36.9	66.6	2457.54	1361.61	4435.56
20	11.8	91.1	1074.98	139.24	8299.21
1183	1248.8	2091.3	195465.98	64868.36	179112.85
	1559501.4	4373535.6			

ACTITUD NEGATIVA - RENDIMIENTO ALTO

$$r = \frac{(25) 105465.98 - (1248.8)(2091.3)}{\sqrt{[(25) 64868.36 - 1559501.4][(25) 179112.85 - 4373535.6]}}$$

$$r = \frac{2636649.5 - 2611615.4}{\sqrt{(62207.6) (104285.6)}}$$

$$r = \frac{25034.1}{80544.129}$$

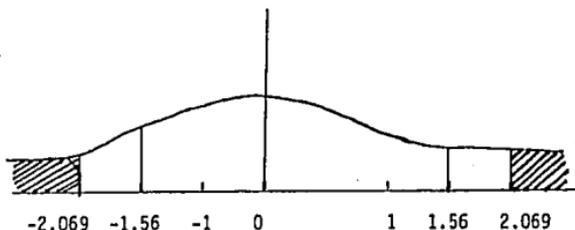
$$r = .310$$

COMPROBANDO LA SIGNIFICANCIA DE LA r DE PEARSON

$$T_c = \frac{.310 \sqrt{23}}{\sqrt{1 - (.310)^2}}$$

$$T_c = \frac{1.4867077}{.9507365}$$

$$T_c = 1.56$$



UNA RAZON SIGNIFICATIVA DEBE SER IGUAL O MAYOR EN VALOR ABSOLUTO QUE 2.069 AL NIVEL DE CONFIANZA DE 0.05 CON 23 GRADOS DE LIBERTAD.

CONCLUSION: YA QUE LA RAZON t CALCULADA $T_c = 1.56$ ES MENOR -- QUE EL VALOR REQUERIDO SE RECHAZA LA HIPOTESIS ALTERNA (3) - DE QUE $r \neq 0$ Y SE ACEPTA LA HIPOTESIS NULA DE QUE $r = 0$.

NO HAY CORRELACION

FORMULAS UTILIZADAS .

$$r = \frac{n (\sum XY) - (\sum X) (\sum Y)}{\sqrt{[n (\sum X^2) - (\sum X)^2] [n (\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

$$t = \frac{r \sqrt{N - 2}}{\sqrt{1 - r^2}}$$

$$X \text{ Transf} = 50 + 10 \left[\frac{X_i - \bar{X}}{S} \right]$$

RESUMEN Y CONCLUSIONES

REPLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿Existe alguna relación entre las actitudes que tiene el alumno hacia los exámenes y su rendimiento escolar?

OBJETIVO DE LA INVESTIGACION

Buscar si existe en los sujetos con bajo rendimiento escolar una actitud negativa hacia los exámenes. Y en sujetos con alto rendimiento una actitud positiva hacia los exámenes.

C O N C L U S I O N E S

Se hicieron cuatro combinaciones y se correlacionaron, encontrándose los resultados siguientes.

H_A 1 Hubo una correlación en aquellas alumnas que tenían una actitud negativa y rendimiento bajo.

Estadísticamente una razón significativa debe ser igual o mayor en valor absoluto que 2.069 y ya que la razón t calculada $T_c = 5.229$ es mayor que el valor requerido, se acepta la hipótesis alterna.

H_0 2 No hubo una correlación en aquellas alumnas que tenían una actitud positiva hacia los exámenes y rendimiento escolar alto.

Estadísticamente una razón significativa debe ser igual o mayor en valor absoluto que 2.069 y ya -

que la razón t calculada $T_c = 1.800$ es menor que el valor requerido se acepta la hipótesis nula.

- H_0 3 No hubo una correlación en aquellas alumnas que tenían una actitud negativa hacia los exámenes y rendimiento escolar alto.

Estadísticamente una razón significativa debe ser igual o mayor al valor absoluto que 2.069 y ya que la razón t calculada $T_c = 1.56$ es menor que el valor requerido se acepta la hipótesis nula.

- H_0 4 No hubo una correlación en aquellas alumnas que tenían una actitud positiva hacia los exámenes y rendimiento escolar bajo.

Estadísticamente una razón significativa debe ser igual o mayor en valor absoluto que 2.069 y ya que la razón t calculada $T_c = 1.46$ es menor que el valor requerido se acepta la hipótesis nula.

Lo que más sobresalió en este estudio fue la correlación que se hizo entre las alumnas que tienen una actitud negativa hacia los exámenes y rendimiento escolar bajo. Se puede llegar a la conclusión que:

"El aspecto afectivo de la actitud es el que está alterado de manera negativa, por lo tanto el aspecto conductual-

y cognoscitivo son influenciados negativamente. Y esto como consecuencia se ve reflejado en el rendimiento escolar de -- las alumnas."

COMENTARIOS

Durante la investigación se descubrió que las alumnas que tenían bien marcada su actitud negativa hacia los exámenes, tenían un currículum de bajas calificaciones.

Aunque los efectos del fracaso varían considerablemente con factores tales como la seguridad personal, parece seguro decir que las personas alcanzan nuevas alturas como resultado de su éxito en hacer frente a los retos y que se hundían en sí cada vez más profundas como resultado de su fracaso continuo. A todos nos agrada pensar que somos capaces. Cuando se enfrenta por primera vez a un fracaso, es probable que se redoble el esfuerzo para mantener una imagen propia coherente. Pero, cuando sufren continuos fracasos, no pueden evitar perder su estimación propia como resultado de las comparaciones desfavorables que hacen o que se les hace ver. Se ven así obligadas a alterar su imagen propia, y habiéndose considerado como inadecuadas en un área determinada (o como un fracaso completo) proceden a actuar de acuerdo con su imagen. Hasta cierto punto no tienen alternativa: deben demostrar que no pueden actuar mejor o sufrir un conflicto. Y el instrumento que les va a dar ese objeto psicológico, se vuelve cada vez más intenso. Haciendo que el alumno se "arrastre" a través de su formación escolar.

Hago hincapié como psicóloga educativa en la importancia que existe en que "el niño" empiece su educación escolar bajo la tutela de maestros realmente preparados y con vocación para enseñar al niño que "el aprender" es una bendición y no una desgracia.

El maestro debe tener cuidado particular de que los primeros contactos del niño con una actividad dada obtenga éxito. Muchas actividades poseen cierto grado de atractivo inherente una vez que la actividad se pone en marcha; el fracaso antes de que el estudiante haya tenido oportunidad de capitalizar esta motivación inherente debe ser mantenido en un mínimo. El maestro puede preparar la escena para el éxito proporcionando ejercicios de disposición, fijando metas claras y a corto plazo, señalando las evidencias de progreso y no esperando mucho demasiado pronto. Puede que sea necesario que el maestro encuentre áreas que le interesen al niño y en las que pueda destacar para que se forme un concepto positivo de sí mismo. Además, puesto que lo que es éxito y lo que es fracaso es una función del nivel propio de aspiraciones, es importante de que el niño sea ayudado a fijar metas realistas, hábitos de estudio, como medio de asegurar cierto grado de éxito.

El éxito y el fracaso tienen consecuencias a largo alcance. Lamentablemente, algunos maestros destacan el fracaso

como su instrumento motivador básico. Varios maestros, en su primer período de calificación, evidentemente con la idea de advertir a sus alumnos para que pongan interés y ganas en su materia, conceden bajas calificaciones a toda la clase, sin distinción de actuación. Aquellos alumnos que -- han tenido más éxitos que fracasos si responderán, pero --- aquellos que para variar, fracasan, caerán en un abismo de apatía ante la materia. Las calificaciones deben ser simplemente un índice del calibre de la actuación del alumno, pero frecuentemente resultan armas que los maestros esgrimen sobre las cabezas de los alumnos. Formando así seres humanos mediocres incapaces de realizarse en su plena potencialidad como alumnos y seres humanos.

Esta investigación me ayudó o más bien reafirmó mi interés en la educación pre-escolar y primaria. Ya que el ayudar al niño que empieza a aprender, hacerle sentir que -- aprender es una necesidad espiritual del hombre. Es la labor más bella y difícil que un psicólogo educativo puede tener. Me siento satisfecha con la investigación y más que nada gracias a ella pude reafirmar mis convicciones.

SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES POSTERIORES

SUGERENCIAS

Se sugiere para una investigación futura hacer un estudio correlativo entre actitudes hacia los exámenes, hábitos de estudio y rendimiento académico. Ya que es muy probable que aquellos alumnos que tengan una actitud negativa hacia los exámenes, también tengan un mal hábito de estudio. Que por consecuencia lógica va a terminar en un rendimiento escolar bajo. Si lo anterior resulta cierto. También se sugiere como otra investigación enfocarse en el cambio de actitudes hacia los exámenes de negativo a positivo, tomando como instrumento de control "mejorar los hábitos de estudio de los alumnos". Después de que estos hayan mejorado sus hábitos de estudio y haber presentado un examen o dos, volver a aplicar la prueba de actitud hacia los exámenes para ver si hubo un cambio.

También se sugiere hacer la investigación en una población de ambos sexos, escuela privada o de gobierno.

BIBLIOGRAFIA

CITAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Kerlinger Fred.
Investigación del Comportamiento, Técnicas y Metodología.
Ed. Interamericana Pág. 348

- (2) Warren C. Howard
Diccionario de Psicología
Ed. Fondo de Cultura Económica Pag. 128

- (3) Dr. Béla Szekely L.C.
Diccionario Enciclopédico de la Psicología
Ed. Buenos Aires Pág. 519

- (4) Mouly George J.
Psicología para la Enseñanza
Ed. Interamericana Pág. 359

- (5) Ibidem. Pág. 360

- (6) Ibidem. Pág. 362

- (7) Kuethe James L.
Los procesos de Enseñar y Aprender
Ed. Paidós Pág. 122-123.

- (8) Correll Werner
El Aprender
Ed. Herder Pág. 239
- (9) Ibidem Pág. 240
- (10) Ibidem. Pág. 240
- (11) Ibidem. Pág. 241
- (12) Ibidem. Pág. 242-243
- (13) Ibidem Pág. 245-246
- (14) Kelly W.A.
Psicología de la Educación
Ed. Morata Pág. 387.
- (15) Ibidem. Pág. 389.
- (16) Nelson Clarence H.
Medición y Evaluación en el Aula
Ed. Kapelusz Pág. 15-24

(17) Fermin Manuel

La Evaluación, Los Exámenes y las Calificaciones.
Ed. Kapelusz Pág. 30

(18) Ibidem Pag. 21-22

(19) Nércici G. Imideo

Hacia una Didáctica General Dinámica
Ed. Kapelusz Pág. 473-489.

(20) Ibidem Pag. 472

(21) Kuethe James L.

Procesos de Enseñar y Aprender
Ed. Paidós Pág. 158.

(22) Hotyat F.

Los exámenes.
Ed. Kapelusz Pág. 129-133

(23) Ibidem. Pág. 134-135

(24) Clarence H. Nelson

Mediciones y Evaluación en el Aula
Ed. Kapelusz Pág. 133

(25) Fermin Manuel

La Evaluación, Los Exámenes y las Calificaciones

Ed. Kapelusz Pág. 84.

(26) Kelly W.A.

Psicología de la Educación

Ed. Morata Pág. 423.

B I B L I O G R A F I A

Medición de Actitudes

Gene. F. Summers

Ed. Trillas

Métodos Estadísticos Aplicados

N.M. Downie, R.W. Heath

Ed. Harla

La Educación y sus Tres Problemas

Mantovani

Ed. El Ateneo

Evaluación en el Aula

Rodríguez Cruz Hector M. Enrique García González

Ed. Cuadernos de Metodología de la Enseñanza Superior.

Psicología Educativa

Kelly F.J., J.J. Cody

Ed. Paidós

Psicología de la Educación

Kelly W.A.

Ediciones Morata S.A.

Los Procesos de Enseñar y Aprender

Luehe James L.

Ed. Paidós.

Enciclopedia de la Psicología-Océano

Tomo 1 y 2

Ed. Océano.

Mediciones y Evaluación en el Aula

Nelson Clarence H.

Ed. Kapelusz.

Fundamentos y Técnicas de Medición de Actitudes

Dawes Robyn M.

Ed. Limusa.

Actitudes Positivas de la Enseñanza

Robert Mager

Ed. Kapelusz

Investigación del Comportamiento, Técnicas y Metodología

Kerlinger Fred N.

Ed. Interamericana.

Diccionario de la Psicología
Warren G. Howard
Ed. Fondo de Cultura Económica.

Diccionario Enciclopédico de la Psicología
Dr. Béla Székely L.C.
Ed. Buenos Aires.

Psicología para la Enseñanza
Mouly George J.
Ed. Interamericana.

El Aprender
Correll Werner
Ed. Herder.

La Evaluación, Los Exámenes y las Calificaciones
Fermín Manuel
Ed. Kapelusz.

Hacia una Didáctica General Dinámica
Nérci G. Imideo
Ed. Kapelusz.



Copitecnia S.A.

Chapultepec

AV. CHAPULTEPEC SUR 129

TELS. 26-25-61 Y 25-53-16

GUADALAJARA, JAL.

TESIS • INFORMES • MEMORIAS • TESINAS • COPIAS
TRANSCRIPCIONES IBM • REDUCCIONES EN
ALBANENE Y BOND • COPIAS A CUALQUIER
TAMAÑO Y EN COLOR • HELIOGRAFICAS •
MADUROS • POLIESTERS • IMPRESION DE FORMAS
Y PASTAS • OFFSET • ENCUADERNADO •
ENGARGOLADO • REFILADO • HIMEOGRAFO •
GRABADO DE ESTENCILES • REVELADO DE ROLLOS
S I S T E M A S X E R O X
SERVICIO A DOMICILIO • CREDITO • BANCOTARJETAS