

161



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"ANALISIS DEL DESEMPEÑO EN LA
LECTO-ESCRITURA Y LAS MATEMATICAS
EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE PRIMARIA"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A:
ROSAURA MARTINEZ OCEJO

DIRECTORA DE TESIS: DRA. SILVIA MACOTELA FLORES



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

MEXICO, D. F. SEPTIEMBRE 2002



MAESTROS PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

AGRADECIMIENTOS

A DIOS:

Gracias por permitirme lograr una de las metas más anheladas de mi vida.

A MI DIRECTORA DE TESIS: DRA. SILVIA MACOTELA FLORES.

Con profundo agradecimiento por su valiosa asesoría, su dedicación y paciencia en la elaboración de esta tesis.

A MIS PADRES:

Les doy gracias porque haciendo grandes esfuerzos y luchando arduamente, me brindaron una herencia invaluable: mi educación; valores y herramientas necesarias para luchar y enfrentar la vida.

A MIS FAMILIARES:

Julio César: por ser mi ejemplo de superación.

Minerva, Blanca, Mónica y Gerardo por los momentos alegres y difíciles que hemos compartido.

Rodrigo, Damian y Ulises que espero ser un ejemplo y apoyo para ustedes en su futuro.

A MIS GRANDES AMIGAS:

Guadalupe, Aide, Noemi y Minerva amistades invaluables de esta carrera.

Mary, gracias por ser una gran amiga y por tu apoyo incondicional.

Andrea que tuve la suerte de conocer y admirar, gracias por tu comprensión y amistad.

Y a todos mis profesores, amigos y a todas aquellas personas que de alguna manera contribuyen en mi crecimiento profesional.

Rosaura Martínez Ocejo

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2

CAPÍTULO 1. EDUCACION BÁSICA EN MÉXICO.

Antecedentes	5
Importancia de las Habilidades Académicas Básicas.....	19
- Lectura	21
- Escritura	26
- Matemáticas	32
Comentario Final	41

CAPÍTULO 2. LA EVALUACIÓN Y LAS HABILIDADES ACADÉMICAS BÁSICAS.

Consideraciones Generales	42
Alternativas de Evaluación Contemporáneas	47
El Inventario de Ejecución Académica (IDEA)	50
Comentario Final	55

CAPÍTULO 3. MÉTODO.

Objetivo	56
Hipótesis	56
Población	56
Instrumento	59
Tipo de Investigación	59
Variables	60
Procedimiento	60

CAPÍTULO 4. RESULTADOS..... 62

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 80

BIBLIOGRAFÍA 86

ANEXOS

RESUMEN

El presente estudio (que forma parte de un proyecto más amplio¹); tuvo como propósito realizar un análisis comparativo del desempeño escolar en la lecto-escritura y las matemáticas, para lo cual se tomaron muestras de niños en los tres primeros grados de primaria inscritos en escuelas públicas y privadas en las zonas metropolitanas del D.F. y de tres capitales de estados de la República Mexicana (Toluca, Acapulco y Mérida). El total de la muestra fue de 1059 alumnos. El instrumento de evaluación que se utilizó fue el Inventario de Ejecución Académica (IDEA), el cual se basa en un enfoque con referencia a criterio y evaluación basada en currículum. Los datos permitieron determinar diferencias entre zonas metropolitanas, sistema educativo y grado escolar en relación con la lecto-escritura y las matemáticas. Se encontraron diferencias en el desempeño entre las muestras de niños de las capitales anteriormente mencionadas y del sistema educativo (público y privado). En general, el desempeño escolar de la población estudiada es bajo, no alcanza niveles óptimos en ningún caso, ya que su calificación fue inferior al 80% en rendimiento escolar.

¹ Macotela, S. "Identificación de dificultades en la lecto-escritura y las matemáticas elementales a partir de alternativas basadas en la evaluación para la enseñanza". Proyecto financiado por la UNAM a través de PAPIIT (IN309597).

INTRODUCCIÓN

En la actualidad uno de los principales problemas que aquejan a la Educación Básica en México es precisamente el bajo rendimiento académico, teniendo como consecuencia un alto índice de reprobación, deserción y alejamiento de la población infantil.

Si no se atiende este problema oportunamente, estos niños van quedando relegados dentro del aula y sus problemas se van acumulando

Varias pueden ser las causas que generen esta situación: la existencia de problemas de aprendizaje (perturbación, en uno o más de los procesos psicológicos fundamentales relacionados con el uso del lenguaje hablado o escrito), la motivación en los alumnos, la existencia de conflictos emocionales, las técnicas inadecuadas de enseñanza utilizadas por el profesor, la falta de vinculación entre la escuela y el hogar, falta de materiales educativos adecuados, problemas de orden económico y aspectos socioculturales, entre otras

Los informes de investigación que se tienen a disposición sobre la Educación de México nos indican que hoy en día existen todavía 2,147,000 niños y jóvenes entre cinco y catorce años de edad, según cifras del último censo, que no asisten a la escuela (Programa Nacional de Educación 2001-2006).

Ferreiro 1982 (cit. en Macotela, 1997), afirma que los problemas de fracaso escolar se dan principalmente por problemas en las áreas de lecto-escritura. Por otro lado, uno de los aspectos en los que los maestros solicitan más apoyo se refiere a la dificultad mostrada en relación con las matemáticas. Es por medio de estas áreas: la lecto-escritura y las matemáticas que se aprenden muchos contenidos curriculares y en cualquier actividad dentro del aula son de gran utilidad, una falta de dominio en ellas puede acarrear problemas en el rendimiento escolar en general e incluso en el funcionamiento en la vida diaria

En este sentido, es de gran importancia estudiar las habilidades que se deben desarrollar para obtener un buen desempeño en la lecto-escritura y las matemáticas en relación con los contenidos curriculares. También es importante evaluarlas a tiempo para poder implantar programas de apoyo para favorecer el desempeño de aquellos que presentan dificultades. Es decir, realizar un diagnóstico oportuno y tomar las decisiones que conducirán a la solución de los problemas diversos que presenta el niño.

Para ello se realizó un estudio comparativo con el fin de obtener información acerca del desempeño de niños, en algunas zonas geográficas de la República Mexicana mediante la aplicación de un instrumento referido a criterio y basado en curriculum, denominado Inventario de Ejecución Académica (IDEA).

Los datos obtenidos permitieron demostrar diferencias en función del grado escolar, zona geográfica, sexo y sistema educativo (público y privado); en relación a las tres áreas académica evaluadas (escritura, matemáticas y lectura).

Los resultados apoyan la importancia de conocer la magnitud del problema ya que la educación es un factor importante que influye en el desarrollo económico, político y social de cualquier población.

En consecuencia se requiere contribuir al logro de una mejor calidad educativa, aprovechando los desarrollos recientes en materia de evaluación educativa a fin de tomar decisiones pertinentes y adecuadas en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo se fundamenta particularmente en las alternativas que mantienen un vínculo estrecho entre el diagnóstico y la intervención tales como la evaluación referida a criterio y la evaluación basada en curriculum. Estas alternativas resultan especialmente valiosas puesto que contribuyen a evitar que las evaluaciones realizadas por los psicólogos carezcan de utilidad para el

maestro. A través de la propuesta metodológica se establece una relación entre estas alternativas y la evaluación de las tareas académicas reconocidas como determinantes del éxito o fracaso escolar.

En apoyo al presente proyecto, se realizó una revisión sobre la situación actual de la Educación Básica en México. Posteriormente se aborda la Evaluación y las Habilidades Académicas Básicas basadas en las alternativas mencionadas. Finalmente, se describe la propuesta metodológica correspondiente, a la cual sigue la sección de resultados y la discusión y conclusiones del estudio realizado.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

ANTECEDENTES.

Como se establece en las propuestas para el sector educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, la educación contribuye al desarrollo tanto del ser humano como de la sociedad, siendo esta un factor determinante del nivel de la inteligencia nacional y la punta de lanza para abatir la pobreza y la inequidad. Por lo tanto, la educación resulta ser una de las grandes preocupaciones nacionales.

Durante décadas, el esfuerzo de la Nación se concentró en extender la educación primaria a un mayor número de mexicanos. Más adelante, se impulsaron los niveles preescolar y secundaria para conformar el concepto de una educación básica continua e internamente congruente (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000)

A través de la historia educativa del país, se establece el derecho de todos los mexicanos de adquirir una educación básica, gratuita, obligatoria, pública y laica; la cual el estado está obligado a proporcionar como una respuesta a los reclamos de la sociedad. Cabe recordar que la moderna educación de masas se origina cuando termina la lucha armada de la Revolución Mexicana frente a las demandas sociales democracia, igualdad y justicia (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000)

"El artículo Tercero constitucional formuló de la manera más exacta el derecho y la obligación del Estado de ofrecer una educación primaria. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública hace más de 72 años, la obra educativa adquirió continuidad, y, como resultado de una prolongada actividad de los gobiernos, de los maestros y de la sociedad, la educación primaria dejó de ser un derecho formal para convertirse en una oportunidad real para una proporción creciente de la población" (Plan y programas de Estudio, SEP, primaria 1993, pág. 9).

En los últimos años el analfabetismo disminuyó en grado notable, hasta situarse en la actualidad en 9.5 de la población, concentrándose el 35.2% en adultos con edades por arriba de 60 años. El promedio de años cursados en la escuela, que en 1970 era de 3.7 para los hombres y 3.1 para las mujeres, se elevó hasta llegar en el año 2000 a 7.8 y 7.3 años, respectivamente. La matrícula total en el sistema educativo ascendió de 11.23 millones de estudiantes en 1970 a 29.70 millones en 2000 (Plan nacional de Desarrollo 2001-2006).

A pesar de los avances logrados para expandir la educación básica a mayor número de mexicanos, aún hay muchos rezagos y saldos pendientes respecto a la desigualdad social, principalmente entre el medio rural, urbano y en especial la población indígena (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006).

En 1978 existían 4 millones 375 mil niños de 4 a 5 años de edad en todo el país; sin embargo, sólo el 15.4% de ellos recibía educación preescolar, además de que el 13.1% de estos niños correspondía a zonas urbanas y solo el 2.3% a las rurales. (Latapi, 1994) Para 1997, existían más de 60 mil escuelas preescolares de más de 3 millones 200 mil alumnos en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios.

Con respecto a los resultados del Censo de 1990, de los niños entre 5 y 7 años de edad (que corresponde al inicio de la educación primaria), solamente el 75% estaba inscrito en las escuelas, el 21% no lo estaba y existía un 3.2% no especificado. De los niños inscritos en la escuela, el 61% había aprendido a leer y escribir mientras que el 38.7% no y únicamente el 76% aprobaba el 1er. grado de primaria. Para el ciclo escolar 96/97 el número de escuelas se incrementó a más de 95 mil, con una matrícula mayor a 14 millones 650 mil alumnos. De la pasada década, entre los ciclos 91/92 la matrícula se incrementó en 253,528 alumnos, egresaron 200,891 y la eficiencia terminal aumentó 11.3%.

El Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006), afirma que el rezago educativo en el país es muy considerable, pues alrededor de 36 millones de habitantes abandonaron la escuela antes de concluir la educación básica y hoy se enfrentan a limitadas oportunidades para su desarrollo.

Por otro lado, se observaba que la baja calidad educativa está propiciando.

- **Altos índices de reprobación.** 45% en zonas urbanas y hasta 80% en zonas rurales e indígenas; los niños no adquirían las habilidades requeridas para promoverse al siguiente grado escolar, lo que se traducía en que se redujeran las oportunidades para los niños en edad para ingresar a la primaria. (SEP, 1989; ref. en Eguía, 2001)
- **Deserción:** hoy en día existen todavía 2,147,000 niños y jóvenes entre cinco y catorce años de edad, según cifras del último censc, que no asisten a la escuela (Programa Nacional de educación 2001-2006)
- **Bajo rendimiento:** se refiere a que un porcentaje determinado de niños de cada grado ha ido arrastrando deficiencias en la adquisición de los conocimientos elementales y no ha adquirido las habilidades básicas requeridas como el resto de sus compañeros, por lo que su ejecución académica ha resultado de baja calidad (SEP, 1989, 1993) De acuerdo con INEGI (1993) entre 15 y 35% (dependiendo de la zona geográfica) muestra un bajo rendimiento (cit. en Eguía, 2001)

Asimismo, el problema del bajo rendimiento escolar tiene consecuencias importantes en varios aspectos (Macotela, Díaz y Pérez 1991; Muñoz Izquierdo y Lavin 1989, ref. en Eguía, 2001)

- Con respecto al sistema educativo, si en cada grado se presenta un número determinado de alumnos cuyo nivel de rendimiento y aprendizaje es menor

que el de sus compañeros, esto se refleja en el rezago educativo de la población mexicana.

- El bajo nivel de rendimiento académico afecta la calidad de ejecución del alumno en otros ambientes, lo que implica que cada vez sea menor el número de estudiantes que puedan acceder hacia niveles educativos más avanzados (educación media, media superior y superior).
- Personalmente, un alumno con bajo rendimiento académico tiene repercusiones en su desarrollo emocional (baja autoestima, poca motivación de logro e interés decreciente en la realización de actividades académica de calidad).
- La calidad de atención e involucramiento de los maestros hacia estos niños se reduce, dado que ellos interpretan que no existe interés de parte del alumno para mejorar su aprovechamiento escolar, tomando en cuenta únicamente aquellas tareas que realiza de manera incorrecta.
- Los alumnos que no aprovechan distraen al resto del grupo, ya sea porque el maestro se ve obligado a dedicarles atención individual o porque prefieren realizar otro tipo de actividades incompatibles con lo que el maestro les haya asignado, que generalmente consiste en comportamientos inadecuados dentro del salón de clase.
- La relación familiar se ve afectada, dado que los padres asumen que el educando obtiene resultados infructuosos debido a su poca dedicación e interés. La interacción entre el niño y sus padres se caracteriza por regaños y castigos, llegando en casos extremos al maltrato físico y psicológico.
- En consecuencia, y como se mencionó anteriormente, esto puede ocasionar que los padres decidan incorporar al alumno al sistema productivo, en lugar de que "pierda el tiempo" en la escuela sin resultados favorables.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 refiere, además de los aspectos externos a la escuela (pobreza extrema, familia disfuncional, nivel cultural bajo de los padres, etc.), el propio sistema de educación básica ha ido acumulando

deficiencias a lo largo del tiempo. En buena medida, la enorme presión que ejerció la dinámica demográfica sobre los servicios educativos durante décadas, aunada al centralismo cada vez más acentuado, contribuyó a que no se atendieran suficientemente necesidades derivadas de las particularidades regionales y de los diversos grupos sociales que habitan en el territorio. Asimismo el rápido crecimiento de la población en edad escolar complicó la atención de los aspectos propios del sistema educativo que inciden más en la calidad de la educación: la formación y la actualización magisterial, los contenidos, planes y programas, así como el desarrollo de materiales y apoyos didácticos para niños y maestros.

Por otro lado, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, explica algunas razones por las que las propuestas de transformación educativa encuentran dificultades para llevarse a cabo:

- En el aula y en la escuela se forman costumbres y tradiciones, muchas de esas costumbres se institucionalizan, dando lugar a estructuras que favorecen ciertos estilos de interrelación en vez de otros. Por ejemplo: un clima marcado por el desarrollo de un trabajo docente aislado en lugar de un trabajo colegiado y las tradiciones pedagógicas fuertemente arraigadas entre los profesores.
- El trabajo educativo es realizado por profesionales, por ello un cambio que se base en la imposición de conductas profesionales tropezará con la resistencia natural del maestro.
- La gran dimensión del Sistema Educativo Nacional, dificulta el tránsito de información a través del Sistema.
- La operación del sistema educativo se distingue por su verticalidad y el exceso de normas: se dan instrucciones y se espera que se cumplan, en vez de fortalecer la toma de decisión profesional.
- La falta de continuidad y consistencia para lograr cambios sustanciales.
- La ausencia de recursos proporcionados a los propósitos.

- La operación del sistema educativo suele reforzar condiciones que representan beneficios para algunos grupos de maestros, autoridades y sectores gremiales que, en consecuencia tienen intereses cifrados en que no haya cambios. Esos actores recurren a diversos medios para impedir que pueda prosperar un cambio educativo que atente contra sus intereses

Ahora bien, cabe señalar que si bien es cierto que muchas de las causas del aprendizaje deficiente son externas a la escuela y no tiene que ver con las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos, también se demuestra, cada vez con mayor solidez, que existen causas internas al aula del aprendizaje deficiente. Así, en situaciones contextuales iguales, hay escuelas que logran resultados excelentes. Esto parece depender del maestro y de la institución; es por tanto, un problema de enseñanza y no sólo de aprendizaje (Schmelkes, 1997).

Por su parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, ha establecido objetivos estratégicos, como son

- *Justicia educativa y equidad.* Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica.
- *Calidad de los procesos y logros educativos.* Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- *Reforma de la gestión institucional.* Reformar el funcionamiento del sistema educativo con el fin de asegurar la eficacia en el diseño y puesta en marcha de las políticas, su evaluación continua, la eficiencia y transparencia en el uso de

los recursos y la rendición de cuentas, para garantizar una política centrada en el aula y la escuela

Asimismo, propone sentar las bases para lograr metas a futuro establecidas en el Enfoque Educativo para el Siglo XXI, el cual incluye una visión hacia el año 2025, en la que se resume como sigue:

- En 2025, el Sistema Educativo Nacional ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa.
- Las concepciones pedagógicas serán efectivas, innovadoras y realizadoras.
- Los niveles de aprendizaje de los alumnos se habrán elevado, al mismo tiempo que las diferencias regionales se habrán reducido, y la calidad del sistema será reconocida nacional e internacionalmente.
- El Sistema Educativo Nacional se habrá transformado en una organización que aprenderá de su entorno

Tamez, R. (2001). secretario de Educación Pública afirma que habrá de buscarse en la calidad de enseñanza cómo inducir la educación básica hacia el análisis y la reflexión, en lugar de la memorización, que es una parte que no se ha visualizado; incorporar desde ese nivel la apreciación a las artes, el inicio de la creatividad y de la parte científica, impulsar la parte formativa integral (los valores, disciplina, civismo, amor a la patria, honestidad) y dentro de ello hacer que la salud, la actividad física y la creativa formen parte de la educación

Por otra parte, la población que demanda educación básica no crecerá en los próximos lustros, por lo que el país tiene la oportunidad para, incorporar a la educación preescolar a todos los niños en esa edad y asegurar que completen su secundaria (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006)

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, propone lograr que en los próximos años el ámbito de la educación básica nacional se transforme en un sistema abierto y dinámico, orientado a lograr, con el apoyo de los padres de familia y la sociedad, los propósitos que animan a la función de educar: que los niños reciban un servicio de calidad y adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para su desarrollo, que aprendan a ejercer con responsabilidad sus derechos y obligaciones y que puedan seguir superándose a lo largo de la vida.

Otro aspecto que será motivo de especial atención es la congruencia y secuencia de los planes de estudio en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Aunque cada uno de ellos tiene un sentido propio, que corresponde al momento de crecimiento de los alumnos, es importante asegurar que la educación preescolar prepare adecuadamente para los estudios de primaria y que estos últimos favorezcan la transición al currículo y las formas de enseñanza que caracterizan a la educación secundaria (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000).

Así pues, es importante establecer el cambio en el Sistema Educativo para conseguir un modelo educativo demandado por la sociedad y formar ciudadanos que puedan enfrentar el futuro.

De acuerdo con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el perfil de un docente debe reunir las siguientes características y cualidades:

- Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento.
- Capacidad para trabajar en ambientes de tecnología de información y comunicación.
- Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje;

- Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender.
- Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros;
- Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis;
- Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo;
- Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizajes.
- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo

En este sentido, las primeras acciones de reestructurar el Sistema Educativo Nacional, cuya operación inicia en 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención. Esta consulta da como resultado el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (SEP, 1993).

En mayo de 1992 se signa el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En dicho Acuerdo se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional con el propósito central de elevar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen, estableciendo los ejes de política a seguir:

- La reorganización del Sistema Educativo Nacional
- La reformulación de contenido y materiales educativos
- La revaloración social de la función magisterial (SEP, 1994)

El acuerdo estableció la reformulación de los planes y programas de estudio de primaria y secundaria y la renovación de libros de textos gratuitos. Por un lado, se logró superar la obsolescencia pedagógica y disciplinaria de un currículo que estuvo en vigor cerca de 20 años, por otro se incorporaron nuevos enfoques

educativos. El currículo vigente tiene como uno de sus propósitos centrales estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por ello, la adquisición de conocimientos debe estar asociada con el ejercicio de destrezas intelectuales y la capacidad de reflexión, en el entendido de que no puede existir una sólida adquisición de conocimiento sin la meditación sobre su sentido. Sin embargo, no debe perderse de vista que en muchos aspectos los cambios emprendidos en 1992-1993 están todavía en proceso de implantación. (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, SEP, Informe de Labores 1997-1998).

La conformidad con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, la reforma a los artículos 3º y 31 constitucionales y la promulgación de la Ley General de Educación Básica, han contribuido a subrayar la importancia de la formación de las personas desde los primeros años, pues durante la niñez y la adolescencia se adquieren los conocimientos y se desarrollan las habilidades, los hábitos y las actitudes que habrán de fundamentar procesos de aprendizajes más complejos y generar una disposición favorable a la superación personal individual y colectiva. De ahí también que en primaria y secundaria, los niños y jóvenes se inicien en la reflexión sobre los valores que norman nuestra convivencia social y facilitan el desarrollo integral del individuo. El tránsito por la escuela, debe establecer las bases para que el proceso se convierta en un proceso continuo de crecimiento personal a lo largo de la vida (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000)

Ornelas, 1999 (op. cit) afirma que los cambios de 1993 ya sembraron semillas, lo cual es una parte fundamental del proyecto hacia una educación democrática, equitativa y de mejor calidad, pero esto no es suficiente. El problema de la baja calidad es profundo y demanda una respuesta intensa; ya que lo que se ganó en extensión se perdió en intensidad. Ahora bien, esto se agrava para el futuro, ya

que México enfrenta desde ahora desafíos internacionales que exigen que el país acelere su desarrollo; lo que significa mayores presiones al sistema educativo

La baja calidad de acuerdo con Ornelas (1999) explica entre otras cosas por:

- La pobreza material del Sistema Educativo Mexicano: En algunos servicios educativos se encuentran instalaciones inadecuadas, déficit de laboratorios, espacios deportivos mal equipados, bibliotecas deficientes, insuficiente material didáctico y falta de tecnología avanzada.
- Los libros de textos son considerados por maestros y padres de familia como fuentes únicas y legítimas del conocimiento, lo cual éstos sólo muestran una parte de una realidad mayor. Es decir, éstos son necesarios, indispensables para cualquier sistema educativo, lo que se critica es que se les tome como los veneros privilegiados de conocimientos y se niegue cualquier otra aspiración para aprender.
- La rigidez de los contenidos, la disposición del trabajo en el aula, los usos del tiempo y, en fin las relaciones sociales de los maestros
- La rutina en los métodos de enseñanza: como memorización, conocimientos dirigidos y falta de experimentación, no se razonar, no se desafía a los alumnos a que usen su imaginación y resuelvan problemas.
- Lo que se gratifica es la aserción no la duda
- El Sistema Educativo no se ha encaminado a la formación de investigadores, a la implantación de modelos que pongan acento al descubrimiento y a la creatividad para producir bienes y materiales. Lo cual es un defecto que abarca desde primaria hasta posgrado que no son más que programas remediales a la baja calidad de la educación profesional.
- La baja calidad se caracteriza por la simpleza, desorganización, repetición y pasividad del conocimiento
- Las pugnas entre grupos por el control de la educación y las luchas de los maestros por la democracia sindical, por aumentos de salarios y por otras

causas, al organizar movilizaciones hacen que se pierdan días de clases, que los mentores se preocupen más de la militancia que de la enseñanza.

- La vigencia de métodos anacrónicos de producción y reproducción de conocimiento

Ahora bien, una alta calidad educativa en la enseñanza-aprendizaje (basada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, Ornelas, 1999), se caracteriza por:

- Estar orientada al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.
- Formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida, a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje.
- Propiciar la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas, de predecir y generalizar resultados, de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo.
- Se centra más en el proceso de aprendizaje que en la enseñanza; es decir considera que el papel del maestro estriba más en poner al alumno en situación de aprendizaje en lugar de ser él mismo un enseñante
- Se asigna a los alumnos como agentes activos en el proceso de aprendizaje ya que se les enseña a desentrañar los secretos de la naturaleza, las formas del lenguaje, los problemas de las matemáticas o los elementos que gobiernan a la sociedad
- Brindar a los alumnos los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en que viven y entender éstos procesos en continuo movimiento y evolución
- Involucrar a los maestros, a los padres de familia y a los estudiantes en la aplicación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje

- Crear ambientes apropiados para el aprendizaje de los contenidos escolares, proporcionándoles a los alumnos material didáctico, juegos, lecturas y actividades amenas y atractivas.
- Los métodos de enseñanza-aprendizaje se definen por su: abstracción, sistematización, experimentación, acción y colaboración.
- La enseñanza apoyada en la lógica y a través de un enfoque que se fundamente en la solución de problemas y en desarrollar el razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas.
- Proporcionar las bases para la formación de los futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad
- El desarrollo de las competencias básicas y el logro de los alumnos son los propósitos centrales, son las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos

En otros tiempos, la repetición de ideas y la memorización resultó fundamentalmente importante, ya que el cúmulo de conocimientos era poco y relativamente estable; y el cambio en las ciencias y la tecnología tomaba décadas o lustros en llegar a ser de uso común. Más esas épocas ya se acabaron, incluso podría pensarse que para el futuro las necesidades básicas de aprendizaje van a incluir más elementos de manipulación de símbolos y conceptos que habilidades y destrezas para producir materiales (Ornelas, 1999).

La educación del futuro lleva a indagar sobre las maneras como aprendemos conocimientos y asimilamos valores, como inventamos comportamientos diferentes y construimos nuevos proyectos colectivos. Tiene que ser una plataforma de pensamiento que elabora las concepciones fundamentales de la educación del futuro y que además, disponga de equipos técnicos altamente calificados para cumplir sus funciones de diseño y planeación, de experimentación y evaluación, de prospectiva, de difusión y comunicación, de

producción de materiales, todo en apoyo a los educadores del país (Latapi, 1996, Tomo 1).

México se encaminará a formar profesionistas, especialistas e investigadores capaces de crear, innovar y aplicar nuevos conocimientos de tal forma que se traduzcan en beneficio colectivo, con el fin de que se adapten con facilidad a los cambios bruscos en la división del trabajo, que contribuyan a incrementar la capacidad intelectual y productiva del país y en consecuencia, apoyarlo en la nueva etapa de competencia mundial (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006; Ornelas, 1999).

Dentro de las innovaciones educativas, donde se juega el futuro de la educación, se contempla aplicar los medios electrónicos y las telecomunicaciones a la enseñanza, en donde se aspira a un conocimiento vivo, una nueva dimensión al interior de la sociedad que ponga el aprendizaje al alcance de toda persona - alumno, maestro, adulto- para aumentar sus oportunidades de crecimiento humano (Latapi, 1996, Tomo V)

Por último la tecnología electrónica (computadoras y otras herramientas de "inteligencia artificial") ayudará a contrarrestar muchos vicios tradicionales, despertará la creatividad pedagógica y hará surgir un nuevo tipo de profesor (propiciador, acompañante y guía del aprendizaje de sus alumnos), o que la aplicación de esta tecnología a la actualización de los profesores en servicio, contribuirá a enriquecer sus recursos didácticos y cambiará sus actitudes hacia el conocimiento (Latapi, 1996, Tomo V)

Así pues, tomando en cuenta las exigencias actuales de la sociedad la educación pide formar personas con un desarrollo integral (intelectual, social y afectivo), que les permita participar de manera pensante, racional, creativa, autónoma y

propositiva en la resolución de los problemas de su vida cotidiana y en la transformación de la sociedad.

Frente estas demandas, la función de la escuela primaria es asegurar en primer lugar el dominio de la lectura, escritura, y la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que se cumplan estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones (Plan y Programas de Estudio: primaria 1993).

IMPORTANCIA DE LAS ÁREAS ACADÉMICAS.

En efecto, el aprendizaje de la escritura, matemáticas y lectura constituye una de las herramientas que va a permitir desarrollar la comunicación, pensamiento, razonamiento y creatividad de los alumnos y a la vez de proporcionarles elementos para su crecimiento personal en el ámbito intelectual, social y emocional

Tradicionalmente, la enseñanza se basaba en un enfoque de "transmisión de conocimientos", por medio de signos convencionales tales como palabras, números e imágenes, el aprendizaje implicaba únicamente un cierto grado de atención, repetición y memoria (Defior, 1996)

Sin embargo, hoy en día se están generando y proponiendo nuevos enfoques, metodologías e innovaciones para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas en la educación básica primaria, partiendo del propio proceso evolutivo del alumno para llegar a construir su propio conocimiento. Se fomenta la curiosidad del alumno y se aprovechan ciertos errores del alumno como instrumentos útiles que lleven al sujeto a la reflexión y al análisis (Gómez Palacio y colaboradores, SEP, 1982).

Ahora bien, afirman Ausubel, Novak y Hanesian (1983, ref. en SEP 2000) que "El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese y enséñesele en consecuencia" (pág. 4). Justamente partiendo de los conocimientos previos es posible continuar aprendiendo y continuar construyendo nuevos significados.

De igual modo, resulta importante ayudar al alumno a aprender a aprender y a comprender que cuando aprende, debe tener en cuenta no únicamente el contenido objeto de aprendizaje, sino también cómo se organiza y actúa para aprender. El alumnado se muestra activo si, entre otras cosas, se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares" (SEP, 2000).

La naturaleza tanto de la ejecución como del proceso de adquisición de las habilidades académicas de la lecto-escritura y las matemáticas, se caracteriza como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo (Defior, 1996).

- **Proceso constructivo.** La adquisición del conocimiento es un proceso paulatino y los niños deben comprender que no representa aprender un mero sistema de comunicación, sino que implica una elaboración e interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto (Ferreiro y Teberosky, 1979, ref. en Defior, 1996), en la que tiene que construir el significado, combinando las demandas de la tarea y sus conocimientos previos
- **Proceso activo.** Una implicación educativa clara es que los alumnos no deben verse a sí mismos como meros receptores o reproductores de la información sino como agentes activo respecto a la tarea, regulando y manteniendo su atención, generando predicciones, preguntas, imágenes, en definitiva, aplicando sus recursos y estrategias cognitivas a la búsqueda de la información. Cuanto más trabaje, elabore, cuestione y transforme la

información, mayor y más profunda será su comprensión, mejor será su aprendizaje y la calidad de los resultados finales.

- **Proceso estratégico.** Se requiere desarrollar un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan ajustándolas a las demandas de las tareas y de las situaciones que se les plantean. Por ejemplo, explorar el contenido antes de leer el texto, hacer predicciones, volver hacia atrás en caso de incompreensión, generar autopreguntas sobre el texto, parafrasear la información, distinguir las ideas principales de las secundarias, etc., son características de los lectores expertos. Por su parte, la escritura implica poner en marcha estrategias tales como planificación, generación y organización de las ideas o revisión del texto ya elaborado.
- **Proceso afectivo.** En el desarrollo de todos los aprendizajes y el deseo de aprender, la estabilidad emocional, el autoconcepto, el interés por aprender, en definitiva, los factores afectivo-motivacionales van a influir altamente en los logros del alumno. En la práctica abarca desde buscar que los materiales y las actividades que se proponen sean atractivos y que interesen a los niños hasta hacer que la experiencia sea una tarea gratificante, compartida, donde se valoran los mensajes y textos creados por los niños y se fomentan las interacciones y la ayuda entre sus compañeros.

Uno de los cambios que se han implantado ha sido la conceptualización de las habilidades académicas (lectura, escritura y matemáticas) como parte de la transformación de la reforma educativa.

LECTURA.

"Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería solo una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Actualmente tiene como propósito

que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana.

La organización de los contenidos se plantean en cuatro apartados:

- *Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.* Se pretende que a partir de la lectura y el análisis de textos los niños comprendan las características del sistema de escritura en situaciones significativas de lectura y no como contenidos separados de su uso y aislados del resto del programa.
- *Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores.* El propósito es que los niños se familiaricen con las funciones sociales e individuales de la lectura y con las convenciones de forma y contenido de los textos y sus distintos portadores.
- *Comprensión lectora.* Se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.
- *Conocimiento y uso de fuentes de información.* Se propicia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para el aprendizaje autónomo" (Diario Oficial de la Federación, 2001, pág. 81 y 82)

Los conceptos que sobre la lectura predominaron durante muchos años ponían el acento en la decodificación, es decir, en la traducción de letras a sonidos. La comprensión de la lectura consistía sólo en la extracción del significado del texto, y la tarea del lector era ser receptor de ese significado. El método de enseñanza incluía, primero el aprendizaje mecánico de las letras; después, la comprensión literal del texto; más tarde el significado global, reacción emocional del lector y la elaboración de juicios evaluativos sobre el contenido del texto (SEP, 1996).

Ahora bien, la lectura se considera como el proceso en que se efectúa -dentro de un contexto específico- la interacción entre el lector y el texto para llegar a la comprensión de lo escrito, a la construcción de significados. En este proceso, se

reconoce la participación activa del lector, interviene con toda su personalidad, sus conocimientos y experiencias previas, llevado por distintos propósitos: leer para buscar información, para entretenerse, para fundamentar sus opiniones, para gozar de la lectura, entre otros (SEP, 1996).

A través del tiempo, se han implantado métodos de enseñanza que han venido reformándose, transformándose y reforzándose para la adquisición y ejecución de la lecto-escritura. Primeramente con la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), posteriormente, en 1995, se puso en marcha el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (Pronalees), con el propósito de asegurar que todos los niños inscritos en la educación primaria adquieran la competencia básica para leer y escribir en el curso de los dos primeros grados de este nivel y asegurar que durante los siguientes años consoliden y ejerciten los usos fundamentales de la lengua -la comunicación interpersonal, el manejo de la información con un sentido práctico, recreativo y que puedan ejercitar un pensamiento crítico (SEP, Informe de Labores 1997-1998)

El libro de Sugerencias para su enseñanza Español primer grado (SEP, 1996), establece las siguientes estrategias, en las cuales son relevantes para asegurar la comprensión.

- *Predicción.* El lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene, a partir del título leído por otra persona, de la distribución espacial del texto, o de las imágenes de un libro, se puede predecir que se referirá a la astronomía o astrología.
- *Anticipación.* Consiste en la posibilidad de descubrir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ésta, las palabras o letras que aparecerán a continuación. Por ejemplo, después de un artículo deberá continuar un sustantivo con el mismo género y número, o al leer el final de un renglón que

dice "... y así nacieron, y se desarrollaron". La lectura de una frase como "Había una vez" permite anticipar que se presentará un cuento.

➤ **Inferencia.** Permite:

- Completar información ausente o implícita, a partir de lo dicho en el texto. Por ejemplo, la lectura de "Eran muchos dulces y sólo quedaron dos" conduce a inferir que los dulces eran sabrosos, por eso se los comieron y dejaron sólo dos
 - Distinguir el significado de una palabra dentro de un contexto. Por ejemplo, en la oración "Me encantaron las flores que me echaste", el significado de "flores" está determinado por "que me echaste" y conduce a su interpretación como de "halago" o "piropo"
- **Confirmación y auto-corrección.** Al comenzar la lectura de un texto, el lector se hace preguntas sobre lo que puede encontrar en él. A medida que avanza en la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formuló. Por ejemplo, si un texto dice "La cocina estaba llena de humo" y alguien lee "La comida estaba llena de humo" no es aplicable a la "comida". Esto obliga a la relectura para obtener información congruente en sus significaciones.

Por otro lado, Gearheart (1987) presenta dentro de las dificultades más comunes que los maestros observan en la lectura se encuentra

- **Hábitos direccionales:** movimientos defectuosos en los ojos, confusión en la orientación con palabras y transposición de palabras
- **Identificación y reconocimiento de palabras:** errores excesivos de localización; omisión o sustitución de las letras iniciales, medias o finales; fallas al usar el contexto u otros indicios significativos; análisis visual de palabras ineficaz; vocabulario insuficiente a la vista; incapacidad de unión auditiva; dificultad con la síntesis visual, y conocimiento limitado de los elementos visuales, estructurales y fonéticos

- *Hábitos sobreanalíticos*: análisis de palabras conocidas; rotura de palabras en muchas partes; y uso de letra por letra o "deletreo", para atacar la codificación de palabras.
- *Deficiencia en las habilidades básicas de comprensión*: incapacidad para leer unidades de pensamiento, sentido insuficiente en las oraciones, falla para reconocer o apreciar la organización del autor, falta de sentido de organización de los párrafos y vocabulario de significado limitado.
- *Limitaciones en las habilidades de comprensión especiales*: Incapacidad para aislar y retener información real, habilidad ineficaz para evaluar el material leído, habilidad insuficiente para interpretar el material de lectura, incapacidad para apreciar los aspectos literarios del material de lectura y habilidades organizacionales ineficaces en lectura.
- *Deficiencias en la tasa de comprensión*: Incapacidad para ajustar la tasa, propósito inadecuado para la lectura, reconocimiento ineficaz de palabras, uso insuficiente de pistas ambientales, conocimiento insuficiente del vocabulario a la vista, comprensión insuficiente del vocabulario, falta de fraseo, uso de muchas ayudas y vocalización innecesaria.
- *Deficiencias en habilidades básicas de estudio*: insuficiencia en el uso de mapas, gráficas, tablas y otros materiales visuales, incapacidad para utilizar auxiliares a fin de localizar materiales para leer, falta de eficacia en el uso de material de referencia básica, incapacidad para organizar el material de manera suficiente para que sea utilizable.
- *Deficiencia en la habilidad para adaptar la lectura a las necesidades de las áreas de contenido*: dificultad en la organización, incapacidad para ajustar la tasa al propósito y dificultad del material, aplicación inadecuada de las habilidades de comprensión, desarrollo insuficiente de concepto, habilidad insuficiente en el uso de material ilustrativo o tabular, conocimiento limitado de vocabulario especializado, conocimiento deficiente de símbolos y abreviaturas.
- *Lectura oral deficiente*: tensión emocional, retención inadecuada ojo-voz, falta de habilidad para oraciones, tasa y cronometraje inadecuado.

ESCRITURA.

De Acuerdo con el Diario Oficial (2001), aprender a escribir requiere del niño no solamente el trazado de las letras, sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. El propósito central de este componente es que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos.

Los contenidos de este componente se organizan en tres apartados:

- *Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.* El propósito es que los niños utilicen las características del sistema de escritura y los distintos tipos de letra, manuscrita, cursiva y script, en la producción de textos, y que diferencien la escritura de otras formas de comunicación gráfica
- *Funciones de la escritura, tipos de texto y características.* Este apartado propicia que los niños conozcan e incluyan en sus escritos las características de forma y contenido del lenguaje, propias de diversos tipos de texto, de acuerdo con los propósitos que desean satisfacer
- *Producción de textos.* El propósito es que los niños conozcan y utilicen estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir la escritura de textos de distinto tipo y nivel de complejidad

El hecho de que gran parte de la población escolarizada presenta problemas para redactar y leer lleva a suponer que la escuela no ha logrado desarrollar en los estudiantes estrategias para comunicarse mediante la escritura (SEP, 1996)

Condemarin y Chadwick (1990), afirman que la escritura es una destreza adquirida que se desarrolla a través de ejercicios específicos que conducen a un "ideal caligráfico" propuesto por la escuela. Sin embargo, aunque la escritura es considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras, también tiene una función

comunicativa que requiere de un proceso largo y complejo y comienza mucho antes de que el niño ingrese a la escuela. Para que el niño comprenda este sistema; deberá re-construir, descubrir y analizar cuales son sus reglas de formación

Evidentemente, es probable que muchos niños enfrenten desde temprano algunas ideas respecto a la escritura, ya que aparecen en forma permanente en el entorno de los niños los anuncios comerciales, nombres de las calles, señalamientos viales, periódicos, revistas, libros, envolturas, etiquetas con marcas de productos comerciales y otras variedades de materiales escritos se presentan cotidianamente ante los ojos de los niños y promueven en ellos, de manera no propositiva, cierto conocimiento del sistema de escritura (SEP, 1996)

Considerando las producciones infantiles desde el punto de vista constructivista, fue posible establecer tres grandes niveles de conceptualización en este proceso psicogénético el presilábico, el silábico y el alfabético. (Gómez Palacio y colaboradores, SEP, 1982)

1. Nivel Presilábico.

En este nivel se ubican a los niños cuyas representaciones gráficas se caracterizan por ser ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre grafía y sonido. Estas representaciones pueden ser dibujos, garabatos, pseudografías, números e inclusive letras convencionales.

En este nivel se destacan las siguientes categorías

- *Representaciones gráficas primitivas:* Al principio del proceso el niño no diferencia dibujo de escritura, posteriormente son acompañados de una grafía y el dibujo.

- *Escrituras unigráficas*: Más adelante las producciones que realizan hacen corresponder una grafía o pseudo letra a cada palabra o enunciado, puede ser la misma o no para cada nombre
- *Escritura sin control de cantidad*: Para que la organización espacial lineal aparezca, es necesario que el niño llegue a concebir que las palabras se componen de más de una grafía. Al empezar a escribir varios signos vemos que algunos niños repiten un signo indefinidamente, otros utilizan dos signos en forma alternada y, finalmente, otros utilizan varios signos y repiten esta fórmula para cualquier palabra.
- *Escrituras fijas*: Se hace presente una exigencia en las producciones del niño, dicha exigencia tiene que ver con la cantidad de grafías para representar una palabra o un enunciado, el niño considera que con menos de tres grafías las escrituras no tiene significado. En esta categoría es posible leer distintas palabras en escrituras iguales
- *Escrituras diferenciadas*: Consiste en que el niño trata de expresar las diferencias de significado mediante diferencias objetivas en la escritura. Cuando el repertorio de grafías es amplio el niño puede utilizar letras diferentes para palabras diferentes, pero si éste es reducido, sólo cambia su orden. En relación a su lectura, se hace sin recortes en la emisión.

2. Nivel Silábico.

Se caracteriza por el descubrimiento de la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla. Cuando el niño descubre esta relación, sus reflexiones al respecto lo llevan a formular la hipótesis silábica: piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra a cada sílaba emitida. Al principio esa correspondencia no siempre se adecúa, pero poco a poco se va perfeccionando su trabajo hasta desembocar en un análisis silábico del nombre y una escritura formada por tantas letras como sílabas lo integren.

3. Nivel alfabético.

Cuando el niño descubre que existe cierta correspondencia entre fonemas-letras y poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas.

Así, paso a paso, tomando conciencia de los sonidos correspondientes al habla, analizando las producciones escritas que le rodean, pidiendo información o recibiendo la que le dan "los que ya saben", los alumnos llegan a conocer las bases de nuestro sistema alfabético de escritura. Cada fonema está representado por una letra. Desde luego es cierto en términos generales, ya que existen grafías dobles como *ch*, *rr*, *ll* para un solo sonido; un mismo sonido representado por varias grafías (*c*, *z*, *s*, *c*, *k*, *q*) y grafías que no corresponden a ningún sonido como la *h* o la *u* de la sílaba *que*.

Así pues, al comprender la relación sonido-letra, el niño sólo ha entendido una de las características fundamentales de nuestro sistema de escritura, pero aún le falta descubrir otros aspectos formales: la convencionalidad ortográfica y el dominio de aspectos semánticos y sintácticos (SEP, 1996).

El lograr apropiarse del Sistema de Escritura resulta mucho más complejo de lo que se cree, por eso es muy importante que el maestro considere el aprendizaje de este conocimiento como un proceso largo y de continua afinación, respetando el ritmo de aprendizaje.

Ahora bien, para que una persona avance en el dominio de la escritura se requiere de ciertos procesos mentales superiores los que tienen que ver con el pensamiento, la memoria y la creatividad, dando origen a la selección de la información, a la elaboración del plan o estructura del escrito, a la creación y al desarrollo de ideas que se quieren plasmar y a la utilización del lenguaje más apropiado para hacer más fácilmente comprensible el texto para el lector. Sin duda, la competencia lingüística, equivale en la escritura al empleo adecuado del

código escrito, lo cual supone el conocimiento y memorización de la gramática y de la lengua (Lozada, 2000).

Por otra parte, si se habla de un orden para crear un texto, los escritores hacen uso de cuatro clases de procesos mentales: planear, trasladar imágenes en palabras, revisar lo que han escrito y monitorear el proceso completo (Hayes y Flower, 1986)

Tradicionalmente, la enseñanza de la escritura comenzaba con el aprendizaje de las unidades más pequeñas (las letras), después se formaban sílabas para llegar a construir palabras. Se consideraba que de esta manera los niños aprendían con mayor facilidad; sin embargo, es necesario tomar en cuenta que estas unidades aisladas no permiten comprender las interrelaciones que guardan dentro del sistema de escritura (SEP, 1996).

Evidentemente, los niños que experimentan el programa de escritura tradicional tienden a ver a ésta como un producto donde la exactitud, la forma, la pulcritud y la ortografía son lo más importante, que lo sustancial (el contenido, vocabulario, convencionalismos, calidad y originalidad), al contrario de aquellos niños involucrados en el proceso de la escritura en el salón de clases, que ven a la escritura como un medio de comunicación a través del cual expresan sus ideas (cartas, ensayos, periódico escolar, cuentos, etc)

Asimismo, en muchas ocasiones el maestro pide a los alumnos que hagan planas de diferentes letras y luego planas de palabras, generalmente con la letra que desea trabajar. Actualmente se propone el aprendizaje de la escritura con palabras que le sean significativas para el niño, como es el caso del nombre propio y no que le sean impuestas como ejercicios de motricidad (SEP, 1999).

Por otro lado, los niños son capaces de escribir textos desde el principio del año, si aceptamos como escritura las diferentes producciones que realizan, gracias a

los conocimientos sobre el sistema escrito y del lenguaje escrito, adquiridos fuera de la escuela (SEP, 1996).

Dentro de la enseñanza de la escritura, es importante analizar el proceso mediante el cual los niños llegan a realizar escrituras elaboradas por ellos mismos. Isaacson (1990 ref. en Lozada 2000), habla de cuatro características del proceso de enseñanza de la escritura, que van de la generación de la idea inicial hasta escribir la redacción final

1. *El proceso debe ser modelado.* Se realiza una discusión previa a la escritura, el maestro debe modelar las estrategias de planeación mediante la realización de preguntas acerca del tema y demostrar la forma en que se organiza la información (gráfica, mapas semánticos, etc)
2. *El proceso puede ser colaborativo.* La colaboración puede involucrar al maestro y a los alumnos en actividades tales como lluvia de ideas, contribución y organización de la información, retroalimentación
3. *El proceso puede ser estimulado.* El maestro puede ofrecer ayuda mediante la estimulación por etapas del proceso de la escritura o ayudando con decisiones de escritura
4. *El proceso debe llegar a ser auto-iniciado y auto-monitoreado.* El maestro puede dar al estudiante las estrategias para situaciones específicas e ideas para la auto-instrucción

El propósito del aprendizaje de la escritura es que el niño logre un dominio paulatino de la producción de textos. Desde el inicio del aprendizaje se fomenta el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas, dirigidos a destinatarios determinados, y valorando la importancia de la legibilidad y la corrección (Diano Oficial, 2001)

Es importante, que los niños sientan confianza para expresar sus ideas pensamientos y sentimientos por escrito. La retroalimentación positiva es basada en la literatura motivacional, la cual indica que la excesiva retroalimentación negativa puede causar que los niños no se sientan hábiles para mejorar exitosamente y manifieste irregularidades en su aprendizaje (Lozada, 2000).

Por otra parte, la SEP (1996), sugiere que las actividades de escritura deben presentarse en contextos de comunicación y a través de actividades lúdicas, para evitar que su aprendizaje se convierta en algo tedioso e incomprensible

Por último, cabe mencionar según Gearheart (1987), que las dificultades más comunes de la escritura son las siguientes:

- *Trastornos en la integración visomotora (antenormente llamada disgrafía)*; es decir tiene gran dificultad para escribir o copiar letras, palabras y números
- *Trastornos en la revisualización* problema de memoria visual y ortografía.
- *Trastornos o las incapacidades en la formulación y sintaxis* es muy posible encontrar alumnos que pueden leer y copiar de manera efectiva la palabra impresa, pero que tienen graves dificultades en la formulación escrita, es decir dificultad para expresar pensamientos, ideas y sentimientos por la escritura
- *Trastocamiento y Escritura de Espejo* Error de invertir o trastocar letra o palabras, trasponer letras, confusión de palabras cortas con otras semejantes en tamaño o confusión de símbolo.

MATEMÁTICAS.

En la mayoría de las escuelas, se pone en práctica una "metodología" encaminada principalmente al dominio de las técnicas, saber hacer operaciones,

repetir propiedades, memorizar fórmulas y tablas de multiplicar, etc.; y una vez dominadas éstas, se supone que su aplicación en diversas situaciones será un problema más sencillo. De esta manera, la matemática se vuelve una asignatura aburrida y sin sentido, en la que hay que resolver, en general mecánicamente, operaciones o problemas como lo enseñó el maestro, convirtiéndose el alumno en un ser pasivo que repite sin pensar "respuestas correctas" que no conducen a la plena utilización de su pensamiento lógico-matemático (Contreras y colaboradores, SEP, 1990)

Ahora bien, los Planes y Programas de Estudio (SEP, 1993), establecen que el enfoque principal de la enseñanza matemática en primaria, es la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas.

De manera más específica, los programas se proponen el desarrollo de:

- La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas
- La capacidad de anticipar y verificar resultados.
- La capacidad de comunicar e interpretar información matemática.
- La imaginación espacial
- Las habilidades para estimar resultados de cálculos y mediciones.
- La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.
- El pensamiento abstracto a través de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.

La selección de contenidos de esta propuesta descansa en el conocimiento que actualmente se tiene sobre el desarrollo cognoscitivo del niño y sobre los procesos que siguen en la adquisición y construcción de conceptos específicos.

Los contenidos incorporados al currículum se han articulado con base en seis ejes a saber:

1. Los números, sus relaciones y sus operaciones

- Se trabaja desde primer grado y el objetivo es que los alumnos, a partir de los conocimientos previos, comprendan el significado de los números y de los símbolos que los representan y pueden utilizarlos como herramientas para solucionar diversas situaciones problemáticas
- Las operaciones son concebidas como instrumentos que permiten resolver problemas. (agregar, unir, igualar, buscar un faltante, sumar repetidamente, repartir, medir, etc) el niño construye los significados de las operaciones
- El grado de dificultad de los problemas que se plantean va aumentando, a lo largo de los seis grados el aumento en la dificultad no radica solamente en el uso de números de mayor valor, sino también la variedad de problemas que se resuelven con cada una de las operaciones y en las relaciones que se establecen entre los datos

2. Medición

El interés central a lo largo de la primaria, en relación con la medición, es que los conceptos ligados a ella se construyan a través de acciones y la comunicación de sus resultados

Con base a lo anterior, los contenidos de este eje integran tres aspectos fundamentales

- El estudio de las magnitudes
- La noción de unidad de medida
- La cuantificación, como resultado de la medición de dichas magnitudes

3 Geometría

A lo largo de la primaria, se presentan contenidos y situaciones que favorecen la ubicación del alumno en relación a su entorno. Del mismo modo se proponen

actividades de manipulación, observación, dibujo y análisis de diversas figuras geométricas. Se pretende que aprendan a expresar adecuadamente su propia ubicación en relación con su entorno, los seres u objetos en relación con él y la de los objetos entre sí. Desarrollar también la habilidad para ubicarse en un plano al recorrer trayectos y al representarlos gráficamente

4. Procesos de cambio.

Se inicia en situaciones sencillas en el cuarto grado y se profundiza en los dos últimos grados de la educación primaria. En él se abordan fenómenos de variación proporcional y no proporcional. El eje conductor está formado por la lectura, elaboración y análisis de tablas y gráficas donde se registran y analizan procesos de variación. Se culmina con las nociones de razón y proporción, las cuáles son fundamentales para la comprensión de varios tópicos matemáticos y para la solución de muchos problemas cotidianos.

5. Tratamiento de la información

En la actualidad se recibe constantemente información cuantitativa en estadísticas, gráficas y tablas. Es necesario que los alumnos desde la primaria se inicien en el análisis de la información de estadística simple, presentada en forma de gráficas o tablas y también en el contexto de los documentos, propagandas, imágenes u otros textos particulares.

6. La predicción y el azar

En este eje se pretende que, a partir del tercer grado, los alumnos exploren situaciones donde el azar interviene y que desarrollen gradualmente la noción de lo que es probable o no es probable que ocurra en dichas situaciones.

Las matemáticas son un producto del quehacer humano y sus procesos de construcción están sustentados en una evolución permanente. Muchos

desarrollos importantes de esta disciplina han partido de la necesidad de resolver problemas concretos, propios de los grupos sociales (Sep, 1993).

Constantemente nos estamos enfrentando a situaciones que exigen el desempeño de nuestras habilidades numéricas, como por ejemplo: en la preparación de nuestros alimentos, cuando vamos de compras, al interpretar un croquis, en la costura, en los juegos tradicionales (carreras, escondillas, juegos de mesa, etc), entre otras actividades.

Actualmente, se concibe que la competencia matemática sigue un proceso de construcción lento y gradual, que va desde lo concreto y específico a lo abstracto y general y que las actividades concretas y manipulativas con los objetos constituyen el cimiento de esta construcción (Defior, 1996).

Desde pequeño, en sus juegos, el niño comienza a establecer comparaciones entre los objetos, a reflexionar, ante los hechos que observa, buscar soluciones para los diversos problemas que se le presentan en su vida cotidiana, por ejemplo: buscar un palito más corto o más largo que otro para ponerle una puerta a una casa que construye, se pregunta si a su hermano le habrán servido la misma cantidad de refresco que a él, teniendo cada uno vasos de distinto tamaño; separa sus canicas por color y tamaño (Contreras y colaboradores, SEP, 1990).

Para Piaget, existen tres grandes tipos de conocimientos: el físico, el social y el lógico matemático. El conocimiento físico resulta de la construcción cognoscitiva de los objetos del mundo: su color, textura, forma, etc. El social es producto de la adquisición de información proveniente del entorno que circunda al sujeto, siendo ésta la que le permite saber, por ejemplo, cuál es el nombre que socialmente se le ha asignado a los objetos físicos, o a los números o a la forma de representar ambos gráficamente, etc. El lógico-matemático, no está dado directa y únicamente

por los objetos, sino por la relación mental que el sujeto establece entre éstos y las situaciones, (Contreras y colaboradores, SEP, 1990)

Lo anterior implicaría que los tres tipos de conocimiento se dan en forma separada, sin embargo estos elementos interactúan entre sí.

La matemática es uno de los conocimientos más valorados y necesarios en las sociedades modernas altamente tecnificadas, es a la vez, uno de los más inaccesibles para la mayoría de la población, confirmándose así como un importante filtro selectivo del sistema educativo (Cuadernos de pedagogía, 1993)

Debido a ello, hay que tener en cuenta que la matemática tiene un valor formativo, que ayuda a estructurar todo el pensamiento y agilizar el razonamiento deductivo, pero que también es una herramienta que sirve para el accionar diario y para muchas tareas específicas de casi todas las actividades laborales (Parra y Saiz 1997)

Por lo anteriormente expuesto, se dan sugerencias pedagógicas para el abordaje de estos contenidos.

La representación gráfica

La forma que se propone es dar al niño libertad para crear sus representaciones gráficas, que le permitirán construir un lenguaje matemático propio que refleje su pensamiento hasta que, gradualmente, pueda llegar a las representaciones convencionales (Contreras y colaboradores, SEP, 1990).

Interés por el juego

Es importante señalar que el juego forma parte de la vida de todo niño, favorece que los alumnos usen los conocimientos que poseen, propicia la construcción de estrategias que les permitan ganar de manera sistemática y, por lo tanto,

favorecen también la profundización de los conocimientos de los alumnos (SEP, 1996).

Material concreto:

Los niños adquieren la mayoría de los conocimientos matemáticos a través de interactuar con objetos concretos. Los objetos por sí mismos no proveen conocimientos, sino que es a través de esta interacción que el niño puede reflexionar sobre acciones y relaciones que efectúa con ellos. Es por ello que en todas las actividades que se han diseñado se utilizan diversos materiales concretos como cajas, cartas, semillas, fichas, representación del dinero, etc., objetos con los que se intenta concretizar los aspectos que desea construir el niño (Contreras y colaboradores, SEP, 1990)

Aprendizaje por situaciones de problema

Es importante recurrir a problemas de la vida real con el fin de despertar el interés del niño y arribar a conocimientos relevantes, es decir, con diferentes temáticas, tales como "la tiendita", "el banco" (utilizando monedas de cartón), o en juegos con dados, canicas, estampas, animales, etc. También se recomienda diseñar situaciones que impliquen para los niños poner en marcha diversas estrategias de solución para un mismo problema, desarrollar la creatividad en los niños para proponer problemas en una operación planteada por el maestro, o bien el problema puede consistir en que sean los alumnos quienes elaboren preguntas que puedan resolverse con la información que poseen (SEP, 1996)

Por otro lado, conviene mencionar que numerosos alumnos muestran dificultades particulares en el área de matemáticas. Gearheart (1987) menciona algunas de las dificultades más comunes en matemáticas y su influencia en su aprendizaje:

Incapacidades perceptuales:

- **Figura fondo.** Perder el sitio con frecuencia, dificultad para leer números de muchos dígitos, incapacidad para ver la resta dentro de un problema de división e incapacidad para escuchar un patrón al contar.
- **En la discriminación.** Dificultad para discriminar entre símbolos de operación, dificultad para discriminar entre varios números, dificultad para discriminar entre monedas y dificultad con decimales.
- **Trastocamiento.** Alterar el orden de los dígitos en una cifra (también puede ser un problema de memoria secuencial)
- **En lo espacial.** Dificultad para localizar dónde debe ir el decimal, dificultad con los números ordinales y dificultad para escribir fracciones.
- **La incapacidad motora.** Poner demasiada atención a la mecánica de escribir, por lo que olvide qué está haciendo
- **Los déficits en la memoria.** Incapacidad para retener imágenes visuales el tiempo suficiente para escribirlas, incapacidad (en ejercicios orales) para retener números el tiempo suficiente para dar una respuesta, dificultad para aprender (y recordar) hechos nuevos sin un "sobre-aprendizaje" extenso, dificultad con cualquier problema de pasos múltiples (en particular, problemas narrativos)

Déficits integrativos

- Dificultad para leer números de muchos dígitos
- Incapacidad para elegir números similares dentro de un grupo grande.
- Incapacidad para llegar a conclusiones; por tanto, dificultad en el reconocimiento de patrones.
- En el lenguaje expresivo. Dificultad con los ejercicios orales rápidos y dificultad para explicar la solución de problemas.

- En lenguaje receptivo. Dificultad con palabras de significado sencillo y dificultad para escribir palabras dictadas.

Por otro lado, dentro las causas de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas, éstas pueden buscarse en el niño o en factores externos o en particular en el modo de enseñar las matemáticas (Mose, 1984, ref. en Defior, 1996).

Sin embargo, una de las principales causas de estas dificultades reside en que los contenidos se han trabajado de manera aislada, es decir, fuera de un contexto que le permita al alumno descubrir su significado, sentido y funcionalidad; es decir con frecuencia se les plantean problemas sin permitir que los alumnos se involucren realmente en ellos; se les dice cómo resolverlos o se les proponen problemas modelo en los que deben aplicar el conocimiento que se ha enseñando previamente, no se estimula la búsqueda personal y la creación de procedimientos propios (SEP, 1996)

Por tal motivo, el plan y programa de estudio de primaria (1993), menciona que el éxito en el aprendizaje de las matemáticas depende, en buena medida, del diseño de actividades que promuevan la construcción de conceptos a partir de experiencias que son familiares y significativas para el niño en la interacción con otros. En esas actividades, las matemáticas son para el niño herramientas funcionales y flexibles que le permitirán resolver las situaciones matemáticas que se planteen

Además, dentro del conocimiento matemático se requiere de actividades intelectuales que promuevan el descubrimiento de lógicas, reglas, secuencias, capacidad de abstracción, búsqueda creativa de soluciones, etc. para ayudar a construir, enmarcar y referir los distintos significados, con el fin de avanzar a un pensamiento matemático más avanzado.

Otro elemento importante para lograr la competencia matemática consiste en la necesidad de analizar los "errores" que comete el niño en el intento por apropiarse de un nuevo objeto de conocimiento, los cuales pueden ser aprovechados por el maestro para propiciar la reflexión y con ello la evolución del sujeto (Contreras y colaboradores, SEP, 1990).

Comentario Final.

Con base en lo revisado en el presente capítulo, se puede afirmar que se han realizado numerosos esfuerzos por mejorar la educación a lo largo de muchas décadas. Sin embargo, continúa en crisis, pues los cambios establecidos no han logrado superar la problemática. Se ha trabajado en el mejoramiento de la calidad educativa, muestra de ello es la renovación de los planes y programas de estudio para primaria y secundaria, el mejoramiento de los materiales didácticos y libros de texto y los programas de actualización de los maestros. Faltaría transformar o reforzar los métodos didácticos para asegurar un aprendizaje permanente. Para esto, la principal función de la escuela sería asegurar el dominio de la lectura, escritura y la formación matemática, ya que resulta la base para adquirir otros conocimientos o seguir con estudios posteriores. Ahora bien, habría que reconocer que hay numerosos indicadores de que en nuestro país adolecemos de una baja calidad educativa. Baste citar que México ocupa el penúltimo lugar entre 32 países de acuerdo con estudios recientes (OECD PISA, 2001). Reconocerlo es el primer paso para lograr un cambio positivo, no es posible tener un cambio si no estamos conscientes de las consecuencias que esto acarrearía, ya que cerraríamos las puertas a los adelantos del mundo, al conocimiento y a la cultura.

CAPÍTULO 2

LA EVALUACIÓN Y LAS HABILIDADES ACADÉMICAS BÁSICAS

CONSIDERACIONES GENERALES.

La evaluación es la forma que las organizaciones tienen de cerciorarse de que están impartiendo una educación de calidad. Dice Schmelkes (1997), "que si bien la evaluación no causa la calidad educativa, sin la evaluación no se puede asegurar calidad" (Documento DIE 46, pág. 10).

"La evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente" (Casanova, 1998 pág 70)

Por lo tanto, la evaluación resulta ser un valioso instrumento a través del cual le proporciona al especialista información acerca de dónde debe comenzar. Al ser empleada la evaluación en forma óptima, ésta especifica las metas educacionales para un grupo en particular y los objetivos instruccionales para un estudiante determinado (Aguilar y Munguía, 1997)

Por otro lado, Suárez (1992) señala que la evaluación tiene como finalidades.

- Conocer: recibir y dar información acerca de todos los elementos del acto educativo: por ejemplo, sobre las necesidades a que responde, la validez de los objetivos, características del grupo, resultados obtenidos, aceptación del acto educativo.
- Motivar: ayudar al estudiante, al profesor y a la estructura escolar, reforzando su acción, mediante la información de retorno.
- Medir la eficiencia de los elementos que componen el acto educativo y sus resultados, con el fin de emitir un concepto, un juicio, una opinión sobre ellos. Determinar la eficacia (resultado) y congruencia (proceso) del acto de

enseñanza-aprendizaje. A este aspecto, y sólo en lo que a resultados se refiere, muchos educadores han reducido el proceso de evaluación a medir y calificar resultados.

- Revisar: los elementos del proceso para el logro de mejores resultados, teniendo en cuenta al grupo estudiantil en sus necesidades e intereses. Los datos de la evaluación deben enviarse permanentemente al sistema para analizarlos y determinar cambios necesarios para mejorarlos

Evidentemente, los objetivos de la evaluación deben centrarse en la mejoría (los aprendizajes de los alumnos y los planteamientos de enseñanza que realiza el profesorado), no solamente debe resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar o para "reprobar" (Casanova, 1998)

Suárez (1992), señala que la evaluación no sólo hace referencia al aprovechamiento del alumno sino que comprende todos los elementos que componen el acto docente, tanto en su planeación como en su desarrollo y sus resultados, en la cual se realiza antes, durante y después de la implantación del proceso enseñanza-aprendizaje

Evaluar a una persona o un proceso educativo completo es una tarea seria y compleja; por lo tanto, descalificar o reprobar es fácil, reorientar, reenseñar para que alguien aprenda lo que antes no aprendió excluye ser un docente repetitivo – casi mecánico-; exige ser flexible e innovador, creativo, evaluador, conocedor de que muchos y distintos caminos conducen a la misma Roma (Casanova, 1998).

En los últimos años, el fracaso escolar masivo ha sido objeto de inquietud e investigación. Se ha buscado encontrar soluciones efectivas para llevar a cabo un proceso de aprendizaje eficaz para todos

La lecto-escritura y las matemáticas han sido objeto de estudio digno de atención, constituyen uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje es condición de éxito o fracaso escolar (impidiendo este último que se logren los

objetivos mínimos de instrucción). Así pues, el rezago escolar se va generando en forma progresiva, terminando en reprobación, y éste a su vez, en deserción (Ferreiro, 1995).

Cabe destacar también que los tres primeros grados de la primaria son fundamentales pues estos enfatizan la enseñanza y dominio de las áreas académicas básicas (lecto-escritura y matemáticas). Los niños que en estos grados escolares presentan dificultades en tales áreas, arrastran deficiencias a lo largo de los grados escolares sucesivos

Sin embargo, se ha tratado de combatir este problema dentro de las escuelas en relación con la enseñanza - aprendizaje.

Uno de los factores importantes para instrumentar soluciones efectivas consiste en contar con información confiable y pertinente. En este sentido, la *evaluación* ha jugado un papel importante en el ámbito educativo, nos permite obtener datos del desempeño del alumno y lograr una mejor intervención psicopedagógica. No obstante, el gran problema a resolver ha consistido en lograr un diagnóstico preciso para el proceso de aprendizaje de cada alumno, especialmente en los niños que presentan dificultades en el aprendizaje y deficiencias en el rendimiento escolar (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

Tradicionalmente se han aplicado cantidad de pruebas psicométricas y educativas cuya base era la medición a través de los tests de inteligencia; estos instrumentos de evaluación han resultado actualmente obsoletos, y segregadores.

La década de 1950 fue el momento de mayor auge de las interpretaciones del fracaso escolar desde el modelo patológico individual, el cual centra exclusivamente en el niño la explicación de su "problema de aprendizaje" en la escuela. Los alumnos son clasificados y rotulados como enfermos especiales. Surge así la noción de retardo mental leve y una gran cantidad de cuadros

caracterizados por la partícula *dis*, que señalan dificultad (dislexia, disortografía, discalculia, disgrafía) y por la proposición *a* para indicar la ausencia (alexia, agrafía, etcétera) Pero está ya comprobado que la dificultad específica de aprendizaje existe sólo en un pequeño porcentaje de niños y generalmente está asociada a causas neurológicas. Por eso no corresponde interpretar el rendimiento escolar insatisfactorio como problema de aprendizaje". (Devalle y Vega, 1998 pág. 88).

Las consecuencias de esta problemática han sido: la repetición, el envío a una clase de apoyo, la derivación a un grupo más bajo o, canalización a instituciones de índole médico y/o psicopedagógica, etc.

Ahora bien, de los cambios recientes que se han planteado en el sistema educativo, como es la perspectiva de integración, lo que se requiere es contar con alternativas de evaluación de necesidades educativas especiales en el aula regular.

De acuerdo con Cedillo, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, Puga y Vázquez (2000), una evaluación no sólo debe poner acento en las dificultades del niño, sino también en sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea; alumno, escuela y familia. Hablamos de una evaluación que permita determinar lo siguiente:

- Principales habilidades y dificultades del alumno en las distintas áreas.
- Naturaleza de sus necesidades educativas especiales
- Tipo de apoyo que requiere para satisfacer estas necesidades

Por lo tanto, una evaluación, además de incluir la aplicación de pruebas o la medición del desempeño, debe proporcionar mayor fuente de información del alumno, con el fin de tomar la mejor decisión educativa en cuanto a si el alumno tiene o no problemas, la naturaleza de los mismos, así como el establecimiento de

la gravedad en la dificultad para poder definir el tipo de problema, lo cual además proporciona pistas para el posible tipo de rehabilitación (Lugo, 1992).

Ahora bien, de acuerdo con Macotela, Bermúdez y Castañeda (1995), las razones más importantes por las que se conducen evaluaciones son las siguientes:

- A. **Evaluación para la detección** En la cual nos permite identificar a aquellos individuos que se comportan de manera lo suficientemente diferentes, como para requerir una evaluación más a fondo o una atención especializada.
- B. **Evaluación de canalización:** Establece clasificaciones de alumnos, proporcionando datos contables para tomar decisiones en el ambiente más apropiado.
- C. **Evaluación para el desarrollo de programas:** Tiene como propósito ayudar al personal escolar o a los especialistas a planear programas instruccionales y/o de remedio. El énfasis estriba en el análisis de las destrezas y debilidades que el niño tiene, lo que permite conformar contenidos (qué enseñar) y metodología (cómo enseñar)
- D. **Evaluación de progreso individual:** Se realiza directamente en el medio ambiente educativo para evaluar el avance del alumno con objeto de mantenerlo en el programa o servicio en vigor o re canalizarlo
- E. **Evaluación de programas:** Se desea analizar la eficiencia y utilidad de programas existentes o de reciente implante, con objeto de mantenerlos, modificarlos o suspenderlos

En ese sentido, resulta importante establecer la relación entre la toma de datos, las decisiones y acciones oportunas. De otra forma, se corre el riesgo de que las evaluaciones psicológicas resulten irrelevantes o incluso perjudiciales en el contexto educativo

ALTERNATIVAS DE EVALUACIÓN CONTEMPORÁNEAS.

Según Macotela y cols. (1995 op cit.) dentro de las alternativas de evaluación contemporáneas se encuentran las mediciones con referencia a la norma y las mediciones con referencia a criterio así como las basadas a curriculum.

Las **medidas con referencia a la norma** proporcionan información decididamente de naturaleza cuantitativa y tienden a comparar las ejecuciones de los niños en términos de datos normativos. Los resultados se expresan en cocientes, calificaciones escolares, equivalentes de grado y percentiles.

Las pruebas referidas a normas no evalúan un número limitado de objetivos concretos, sino que abarcan una gama amplia. Son especialmente útiles para medir el aprovechamiento global de estudiantes que llegaron a entender materiales complejos por rutas distintas y también son apropiadas cuando sólo es posible admitir al programa a los mejores candidatos (Woolfolk, 1999).

Las ventajas de este tipo de medidas, consisten precisamente en su carácter estandarizado, lo que permite contar con normas de comparación.

Una de las limitaciones es que no indican si los estudiantes están preparados para avanzar a un material más complejo.

Las **medidas con referencia a criterio** analizan el grado de ganancia o crecimiento intraindividual, se emplean fundamentalmente en relación a contenidos curriculares, utilizando puntajes crudos y se denominan edumétricas o referidas a criterios (Carver, 1974, en Macotela y cols., 1995).

Cuando se trata de ayudar al maestro en la planeación de programas instruccionales, se recomienda utilizar pruebas basadas en las medidas a criterio, más que en las referidas a la norma; ya que en el ámbito educacional, es más

importante preocuparse por identificar las habilidades que posee el sujeto y aquellas de las cuales carece, que compararlo con otros, (Macotela y cols. 1995).

Por otro lado, la prueba referida a criterio las puntuaciones no se comparan con las obtenidas por otros, sino con un determinado criterio o estándar de desempeño. Estas pruebas miden el dominio de objetivos muy precisos. Al menos en ciertas condiciones los resultados indican al maestro con exactitud lo que sus alumnos pueden y no pueden hacer (Woolfolk, 1999)

Por su parte la **evaluación referida a curriculum** se deriva de la medición con referencia a criterio, pero se distingue de ésta en el sentido de que los contenidos evaluativos están directamente anclados en los programas que se emplean en las escuelas. Los defensores de esta forma de evaluación psicoeducativa sostienen que la relación directa con el curriculum representa la principal ventaja; ya que inevitablemente vincula al diagnóstico con la intervención educativa (Hallahan y Kauffman, 1991)

De acuerdo con Howell, Fox y Morehead (1993) la relación entre *curriculum*, *instrucción* y *evaluación* se expresa como sigue. El *curriculum* es aquello que se enseña; la *instrucción* es la forma de enseñarlo y la *evaluación* es la estrategia que guía al proceso completo

Es por esto, que a través de los datos de evaluación se considera importante vincular el diagnóstico con la intervención; con el fin de mejorar la enseñanza-aprendizaje, especialmente a los niños que presentan dificultades ante los contenidos escolares

Actualmente existe un concepto para atender dificultades de aprendizaje que se le conoce como **Enseñanza Diagnóstico-prescriptiva**; en la cual se refiere la generación de procedimientos aplicados al diseño de programas de enseñanza,

basándose en el desempeño y contenido de las pruebas (Salvia & Ysseldike 1981 en Macotela y cols., 1995).

Este concepto se fundamenta a partir de las siguientes cuatro premisas:

1. Los estudiantes ingresan a una situación de enseñanza con destrezas y debilidades.
2. Las destrezas y debilidades pueden ser evaluadas en forma válida y confiable.
3. Tanto las destrezas y debilidades están causalmente relacionadas con la adquisición de nuevas habilidades.
4. Existen vínculos bien identificados entre las destrezas y debilidades y la efectividad relativa de la enseñanza.

De la *Enseñanza Diagnóstico-prescriptiva* se derivan dos tipos de modelos de trabajo:

1. *Modelo de Proceso psicoeducativo (MPP)*, diversos autores (Bannatyne 1968 y Kirk, 1969 cit en Macotela et al, 1995), señalan que el propósito del diagnóstico consiste en identificar el proceso deficiente para proceder a prescribir la instrucción. El interés consiste en identificar déficits que provoquen un desarrollo inadecuado. La intervención resultante, corrige o recompensa estos déficits.

2. *Modelo de Análisis de Tareas (MAT)*. Otros autores (Resnick, Wang y Kaplan 1973; Bijou 1970 cit Por Macotela et al, 1995), sostienen que la enseñanza y la evaluación deben apoyarse en un análisis de tareas específicas y de objetivos instruccionales definidos, así como en una intervención diseñada para entrenar habilidades específicas que son componentes de objetivos más complejos.

La utilización del **MAT** involucra los siguientes pasos:

1. La evaluación del grado en el que un sujeto muestra una habilidad, utilizando una medida con referencia a criterio.
2. El análisis de las conductas necesarias para una realización exitosa de la labor académica.
3. La prescripción de programas educacionales para enseñar habilidades y subhabilidades componentes.

De este modelo enseñanza (MAT), y bajo las concepciones de mediciones con referencia a criterio y basada en currículum, se desarrolló el instrumento "**Inventario de Ejecución Académica: IDEA**" (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996); en el cual se trata de identificar dificultades en la lectura, la escritura y las matemáticas. El instrumento se dirige a los tres primeros grados de primaria; analiza destrezas y debilidades y señala prioridades instruccionales con base en su mismo contenido.

Asimismo, la estructura responde a criterios de dificultad creciente de manera que al inicio de cada área se evalúan habilidades de menor complejidad y se progresa hacia las habilidades más complejas.

De este modo, bajo tales concepciones se considera al Inventario un instrumento que propone una alternativa de evaluación que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la prevención de fracaso escolar.

EL INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADÉMICA (IDEA).

El IDEA (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996) es un instrumento desarrollado para identificar dificultades en la lectura, la escritura y las matemáticas. Se trata de un instrumento que analiza destrezas y debilidades y señala prioridades

instruccionales con base en su mismo contenido. A diferencia de instrumentos clasificatorios, lo que señala son las necesidades instruccionales. De ahí que mantenga congruencia con los desarrollos recientes en materia de evaluación, así como con las iniciativas de integración educativa.

El IDEA determina el nivel de las habilidades a partir del grado de dificultad de los reactivos. Las deficiencias se establecen con base en el análisis del tipo de errores que el niño comete.

El conocimiento de las deficiencias y del nivel de habilidades permite determinar las prioridades instruccionales y de corrección. La determinación del nivel de las habilidades permite establecer el punto de partida dentro de una secuencia instruccional. El análisis de errores conduce a recomendaciones particulares de intervención. El propio contenido del instrumento sienta las bases para la elaboración de programas de remedio, promocionales o preventivos. Esto último caracteriza al Inventario como modelo diagnóstico-prescriptivo.

El IDEA se encuentra estructurado con base en un análisis de tareas que determina los componentes de habilidades específicas en cada área que evalúa (Escritura, Matemáticas y Lectura). Asimismo el contenido responde a criterios de dificultad creciente, de manera que al inicio de cada área se evalúan habilidades de menor complejidad y se progresa hacia las habilidades más complejas.

El Inventario consta de tres instrumentos, los cuales corresponden a cada una de las áreas evaluadas (*escritura, matemáticas y lectura*). Cada uno de los instrumentos incorpora elementos relativos a los contenidos de los programas en vigor de la Secretaría de Educación Pública. Esto permite determinar el nivel de habilidades o deficiencias para cada grado.

Para el área de escritura se evalúa la habilidad de copiar, tomar dictado y redactar en los tres grados, lo que varía es el grado de dificultad. Con respecto a redacción, se evalúan los siguientes componentes:

- **Contenido.** Se considera si el escrito del niño presenta:
 1. Tema central (El cuento gira alrededor de un eje identificable).
 2. Inicio (El cuento principia situando personajes, lugar o tiempo).
 3. Desarrollo. (El cuento retoma los aspectos situados al inicio y les da continuidad a partir de acciones, caracterización de personajes o situaciones)
 4. Final. (El cuento presenta un cierre identificable relacionando los aspectos del inicio y desarrollo).

- **Vocabulario.** Se califica contando el número de palabras que el niño utiliza. No cuentan en la cuantificación palabras repetidas o derivadas. Los puntos asignados dependerán del rango en que se encuentra el número de palabras empleadas según el grado escolar, como se aprecia en el siguiente cuadro

PRIMERO	PUNTOS	SEGUNDO	PUNTOS	TERCERO	PUNTOS
10 o menos	0	15 o menos	0	20 o menos	0
11 a 17	1	16 a 22	1	21 a 27	1
18 a 24	3	23 a 29	3	28 a 34	3
25 o más	5	30 ó mas	5	35 o más	5
PUNT. MAX	5		5		5

- **Convencionalismos.** Se analiza globalmente el cuento redactado y se otorga un máximo de tres puntos si la redacción global presenta:
 - a) Concordancia género-número
 - Total (en todas las oportunidades de concordancia)
 - Parcial (al menos un acierto en todas las oportunidades de concordancia)

b) **Conjugación correcta**

Total (en todas las oportunidades de conjugación)

Parcial (al menos un acierto en todas las oportunidades de conjugación).

- **Calidad.** El producto que presenta el niño debe resultar fácilmente legible y pulcro. Por legible se entiende que la letra permita la lectura fluida de la historia. Por pulcritud se entiende que la redacción esté libre de frecuentes tachones, manchas y borrones.
- **Originalidad.** Se analiza si el cuento incluye:
 - a) Caracterización de personajes, objetos, lugares, etc.
 - b) Diálogo.

En lectura se evalúa la decodificación y la comprensión de textos a través de tareas de reconocimiento, asociación, preguntas y recuerdo libre.

En matemáticas se evalúan tareas relacionadas con numeración, sistema decimal, operaciones y solución de problemas narrativos. En tercer grado se agrega la evaluación de números fraccionarios

El instrumento está diseñado para utilizarse en los tres primeros grados de primaria en los cuales la adquisición de esas habilidades es fundamental para el éxito académico futuro.

El IDEA es una prueba de ejecución que se aplica de manera individual y cuyos datos ofrecen indicadores del nivel de dominio en tareas académicas para obtener un perfil de desempeño individual u obtener un perfil grupal. Se considera que los niños con un nivel menor al 80% en cada área, es un niño con dificultades.

El instrumento completo se compone de la fundamentación teórica, los cuadernillos de estímulos, los protocolos de registro, hojas de trabajo para el niño, y el manual para la aplicación, registro y calificación.

La estructura basada en una secuencia de dificultad creciente, permite señalar hasta qué punto dentro de la secuencia, el niño es capaz de responder correctamente. En consecuencia, se establece el punto a partir del cual se requiere proporcionar la instrucción correspondiente al niño (o grupo de niños). Además, se analizan los tipos de errores. La incapacidad del sujeto para demostrar una habilidad particular, puede estar asociada a la presencia de diferentes tipos de errores

Durante la construcción del IDEA se han cubierto diversos pasos que incluyen: la derivación inicial del contenido a partir de fuentes bibliográficas y análisis de muestras de trabajos escolares, el sometimiento a juicios de expertos (pedagogos, psicólogos, maestros normalistas y maestros especializados); piloteos en campo en población con y sin problemas escolares para determinar la capacidad discriminativa del instrumento, pruebas formales (estimación de la consistencia interna del instrumento, determinación de niveles de fatiga, prueba de materiales de aplicación, registro y calificación).

Una vez que se contó con los datos preliminares de confiabilidad, se utilizó una de las estrategias más importantes del desarrollo del IDEA. Ésta consistió en invitar a profesionales en psicología y áreas afines a conocer el inventario a través de talleres de capacitación para su manejo. De manera sistemática, al término de los talleres se recogieron las opiniones de estos profesionales lo que permitió que éstas se fueran tomando en cuenta para depurar el instrumento.

Comentario final.

Al analizar las dificultades que enfrentan los niños en las áreas académicas de lectura escritura y matemáticas, debemos considerar que para llevar a cabo un proceso de aprendizaje eficaz para todos, es indispensable partir de información confiable para tomar decisiones. Una forma de proceder está relacionada con el desarrollo de instrumentos que puedan ofrecer indicadores sobre el logro de objetivos puesto que este dato contribuye a conocer la eficiencia de los procesos de enseñanza. Conocer hasta qué grado se están dominando las áreas de competencia académica para avanzar en el conocimiento, habilidades y destrezas permite también ofrecer elementos para superar los problemas cuando estos se manifiestan. Todo esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de evaluar los aprendizajes mediante alternativas complementarias y proponer soluciones en base a esta información con el fin último de mejorar la labor educativa.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, la evaluación constituye un elemento importante en tanto que se relacione con la toma de decisiones para una mejor enseñanza y para un mejor aprendizaje. Una evaluación que nos permita tomar las decisiones pertinentes para resolver deficiencias, reforzar, desarrollar conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en lugar de resaltar los aspectos negativos como se hace en el caso de calificaciones reprobatorias. Pero además, es importante aprovechar los desarrollos recientes en México en materia de evaluación psicoeducativa (como es el caso del Inventario de Ejecución Académica IDEA).

Por lo anterior el presente trabajo tiene como principal objetivo analizar el tipo de ejecución que muestran los niños de diversas partes de la República en los tres primeros grados de primaria en relación con la lecto-escritura y las matemáticas. Debe recordarse que el presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio (Macotela, 1997). A continuación se describe el estudio propiamente dicho.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

OBJETIVO:

Determinar si existen diferencias en el desempeño en tareas de lecto-escritura y matemáticas entre niños de los primeros tres grados de primaria de las zonas metropolitanas del D.F. , Mérida, Acapulco y Toluca.

HIPÓTESIS:

1. Existen diferencias significativas en el desempeño de niños de los primeros tres grados de primaria en función de la zona metropolitana de la cual provienen.
2. Existen diferencias significativas en el desempeño de niños de los primeros tres grados de primaria en función del tipo de sistema educativo en el cual están inscritos (público y privado)
3. Existen diferencias significativas en el desempeño de niños de los primeros tres grados de primaria en función del sexo.

POBLACIÓN:

Se trabajó con una muestra no probabilística de 1059 niños que asisten a los primeros tres grados de escuelas públicas y privadas en cuatro zonas metropolitanas de la República Mexicana. Los siguientes cuadros ilustran la composición de la muestra.

DISTRITO FEDERAL

SISTEMA	GRADO	SEXO		TOTAL
		Niños	Niñas	
Público	Primer grado	34	26	60
	Segundo	28	32	60
	Tercero	31	29	60
Privado	Primer grado	18	17	35
	Segundo	24	16	40
	Tercero	22	18	40
TOTAL		157	138	295

Para el D.F el cuadro anterior se puede resumir como sigue:

- Total de niños de primer grado = 95
- Total de niños de segundo grado = 100
- Total de niños de tercer grado = 100
- Total de niños = 157
- Total de niñas = 138
- Total de Escuela Pública = 180
- Total de Escuela Privada = 115

TOLUCA

SISTEMA	GRADO	SEXO		TOTAL
		Niños	Niñas	
Público	Primero	34	26	60
	Segundo	30	21	51
	Tercero	30	28	58
Privado	Primero	33	22	55
	Segundo	25	18	43
	Tercero	17	9	26
TOTAL		169	124	293

Para Toluca el cuadro anterior se puede resumir como sigue:

- Total de niños de primer grado = 115
- Total de niños de segundo grado = 94
- Total de niños de tercer grado = 84
- Total de niños = 169
- Total de niñas = 124
- Total de Escuela Pública = 169
- Total de Escuela Privada = 124

ACAPULCO

SISTEMA	GRADO	SEXO		TOTAL
		Niños	Niñas	
Público	Primero	17	33	50
	Segundo	27	19	46
	Tercero	22	29	51
Privado	Primero	19	22	41
	Segundo	24	24	48
	Tercero	22	15	37
TOTAL		131	142	273

Para Acapulco el cuadro anterior se puede resumir como sigue:

- Total de niños de primer grado = 91
- Total de niños de segundo grado = 94
- Total de niños de tercer grado = 88
- Total de niños = 131
- Total de niñas = 142
- Total de Escuela Pública = 147
- Total de Escuela Privada = 126

MERIDA

SISTEMA	GRADO	SEXO		TOTAL
		Niños	Niñas	
Público	Primero	20	27	47
	Segundo	32	8	40
	Tercero	17	11	28
Privado	Primero	21	22	43
	Segundo	26	6	32
	Tercero	2	6	8
TOTAL		118	80	198

Para Mérida el cuadro anterior se puede resumir como sigue:

- Total de niños de primer grado = 90
- Total de niños de segundo grado = 72
- Total de niños de tercer grado = 36
- Total de niños = 118
- Total de niñas = 80
- Total de Escuela Pública = 115
- Total de Escuela Privada = 83

Los niños se encontraban inscritos en escuelas primarias, públicas y privadas. Ambos tipos de escuelas tenían en común: 1) que impartían el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública, 2) eran unilingües (español), 3) el nivel socioeconómico de las familias era clase media y media baja; 4) laboraban en turno matutino y 5) estaban ubicadas en la zona metropolitana del D F y en las capitales anteriormente mencionadas. Las edades de los niños participantes oscilaron entre 6 y 11 años de edad

INSTRUMENTO:

Para la obtención de datos relacionados con la ejecución en tareas de escritura, matemáticas y lectura, se utilizó el Inventario de Ejecución Académica (IDEA), de Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996)

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Se trata de un estudio descriptivo de campo con fines comparativos para determinar diferencias entre zonas metropolitanas, sistema educativo, grado escolar y sexo en relación con la escritura, matemáticas y lectura.

VARIABLES:

1. Variables independientes:

- Zonas metropolitanas (D.F., Toluca, Acapulco y Mérida).
- Sistema Escolar (Pública-Privada).
- Grado Escolar (1º, 2º y 3º).
- Sexo (Masculino-Femenino).

2. Variables dependientes.

- Puntaje global por área (escritura, matemáticas y lectura).
- Puntajes específicos por tareas:
 - Escritura (copia, dictado, redacción)
 - Matemáticas (Numeración, Fracciones, Sistema Decimal, Operaciones y Solución de Problemas)
 - Lectura (Lectura en Silencio y Lectura Oral).

PROCEDIMIENTOS:

1. Se convocó a un grupo de académicos de laboraban en diferentes universidades: Facultad de Psicología, FES-Zaragoza, ENEP-Iztacala, Universidad Pedagógica de Guerrero, Universidad Autónoma de Yucatán y Universidad Autónoma del Estado de México a fin de participar en el proyecto
2. Se realizó la capacitación en el manejo del IDEA, a los académicos de las universidades de provincia y de estudiantes que participaron.
3. Cada equipo (D.F y capitales) estableció la relación con las escuelas y obtuvo las autorizaciones correspondientes
4. Se aplicó individualmente el IDEA al total de niños de cada grado escolar por escuela, en función del cronograma del trabajo y los acuerdos establecidos con cada una.
5. La aplicación se realizó durante el periodo de recreo en los espacios provistos por las autoridades escolares.

6. Se le explicó a cada niño en qué consistía la tarea que iba realizar y se le pidió que lo hiciera lo mejor posible.
7. Cada aplicación tuvo una duración promedio de una hora.
8. La aplicación se realizó al final del ciclo escolar
9. Se realizó la capacitación a los mismos estudiantes participantes en la calificación del instrumento con base en los lineamientos y criterios del Inventario.
10. Los alumnos calificaron individualmente los protocolos del Inventario con supervisión de los participantes académicos.
11. Se realizó la capacitación a los alumnos participantes en la captura y procesamiento de datos.
12. Se capturaron y procesaron los datos en el D.F. por medio del paquete estadístico SPSS (versión 7.0).

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

RESULTADOS

Los datos obtenidos de la aplicación del instrumento se analizan en dos niveles. Primero se presentan gráficamente los perfiles de desempeño que permiten realizar comparaciones visuales en relación las tres áreas académicas evaluadas (escritura, matemáticas y lectura) en función de grado escolar, zona geográfica, sexo y sistema educativo (público y privado).

En segundo lugar se presentan los resultados del análisis estadístico en donde se analizan los elementos en los cuales existen diferencias significativas determinadas a través de la utilización de la prueba t para grupos independientes.

En relación con los perfiles de desempeño, cabe mencionar que los datos crudos (puntajes naturales) se convirtieron a porcentajes para propósitos de comparación.

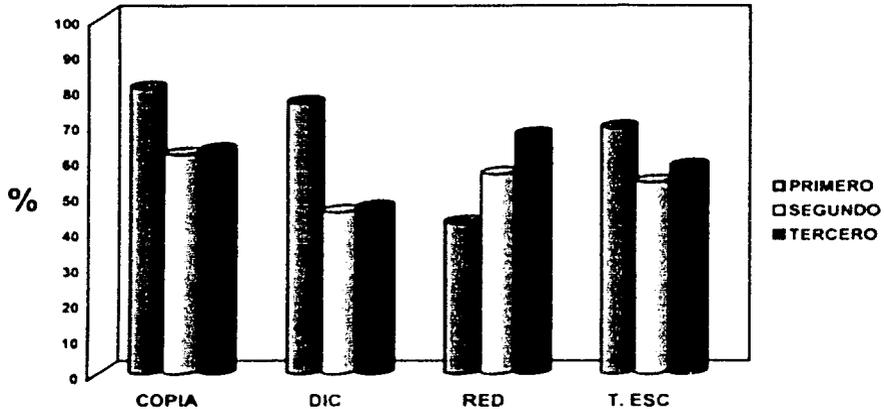
A.- DATOS DE LA MUESTRA TOTAL (N = 1059)

Las figuras 1 a la 3 ilustran los promedios porcentuales globales del desempeño de los niños de primero a tercer grado en las áreas de escritura, matemáticas y lectura

En la figura 1 se presentan resultados para el área de escritura. Los tres primeros conjuntos de la figura permiten comparar el desempeño en cada una de las tareas para cada uno de los grados. Se aprecia que los sujetos del primer año obtienen porcentajes más altos que los niños de segundo y tercero en las tareas de copia (80.3%) y de dictado (76.2%). Sin embargo, en la tarea de redacción, el perfil de desempeño cambia, de manera que se puede observar que incrementa el porcentaje a medida que se avanza en grado. Así, los niños del primer grado obtienen un porcentaje de 42.3%, los de segundo de 56% y los de tercero de 67.1%. En el extremo derecho de la figura se muestran los resultados que integran

las tres tareas (copia dictado y redacción) La visión global señala que para la muestra total, el mejor desempeño se encuentra en el primer grado (69%), le sigue el tercer grado (58.2%) y finalmente el segundo (53.7%). Un aspecto a resaltar es que con excepción de la tarea de copia en el primer grado, todos los promedios porcentuales están por debajo del 80%.

FIGURA 1. DESEMPEÑO POR CATEGORÍAS EN ESCRITURA

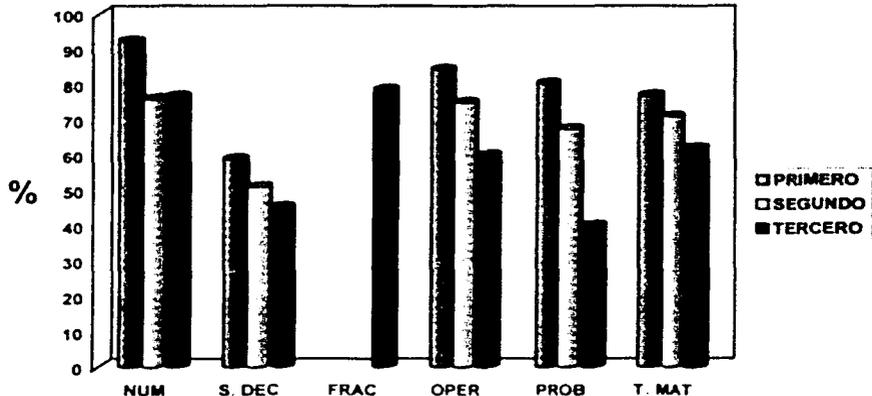


La figura 2 muestra los resultados de la muestra total en el área de matemáticas. Como se puede observar los alumnos de primer grado obtienen porcentajes más altos que los niños de segundo y tercer grado en las tareas de numeración (92.5%), operaciones (84.4%) y solución de problemas (80.5%)

En esta misma figura, en las tareas de *sistema decimal*, se puede ver que toda la población arroja un desempeño modesto (Primero=59%, Segundo=51%, y Tercero=45.3%) Otro dato importante que hay que destacar es el bajo desempeño en las tareas de *solución de problemas* para tercer grado (40%) Los resultados globales indican que el mejor desempeño se encuentra en el primer grado (77%) le sigue segundo (71%) y por último tercer grado (62%) Esto resulta

indicativo de que mientras más se avanza en grados mayores son las dificultades en matemáticas.

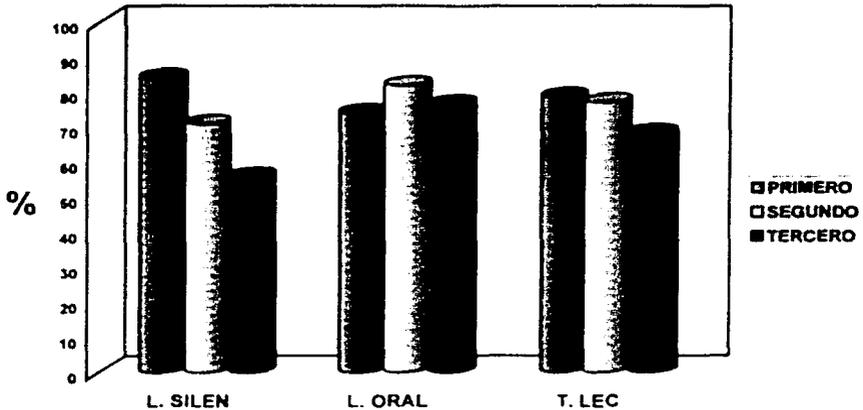
FIGURA 2. DESEMPEÑO POR CATEGORÍAS EN MATEMÁTICAS



Los datos presentados en la figura 3, se refieren a los resultados globales para el área de lectura. Se aprecia que los alumnos de primer grado obtienen los porcentajes altos en relación a la tarea de lectura en silencio (84.3%), mientras que en la tarea de lectura oral el mejor desempeño lo obtienen los niños de segundo grado (82%). El perfil más bajo de desempeño lo obtienen los sujetos del tercer grado principalmente en la tarea de lectura en silencio (55.9%).

La visión global permite apreciar que para la muestra total, el mejor desempeño se encuentra en el primer grado (78.8%), le sigue segundo (77.2%) y por último tercer grado (68.8%). Es importante destacar sin embargo, que los porcentajes no son óptimos, si se considera que la evaluación se realizó al final del ciclo escolar.

FIGURA 3. DESEMPEÑO POR CATEGORÍAS DE LECTURA



B.- RESULTADOS DEL PRIMER GRADO (n = 391).

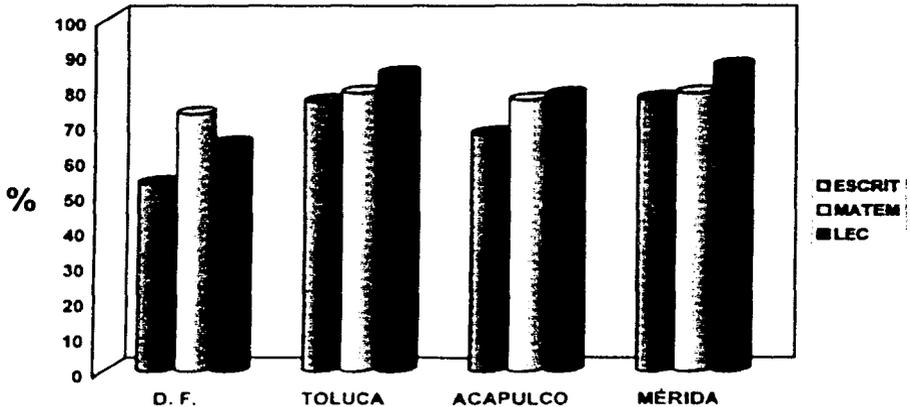
Las siguientes figuras permiten presentar los resultados tomando como referente principal el grado escolar. En las figuras 4 a 8 se incluyen los promedios porcentuales de desempeño para el caso del **Primer Grado** en cada una de las zonas (D. F., Toluca, Acapulco y Mérida)

En la figura 4 se presentan los resultados para cada área académica considerada globalmente. En escritura destaca el hecho de que el porcentaje mínimo de desempeño, corresponde a niños del D.F. (53.35%), en segunda se encuentra Acapulco (67.4%), posteriormente Toluca (76.56%) y finalmente Mérida (77.4%).

En lo que respecta a matemáticas, a pesar de que existen algunas diferencias de ejecución que señalan un desempeño relativamente mejor en Toluca (79%) se observa claramente la semejanza entre los perfiles de las cuatro zonas

Para el área de lectura el promedio que resultó más bajo fue para el D. F. (64.7%) y el más alto fue para Mérida (86.8%), aun cuando el promedio resulta muy cercano al de Toluca.

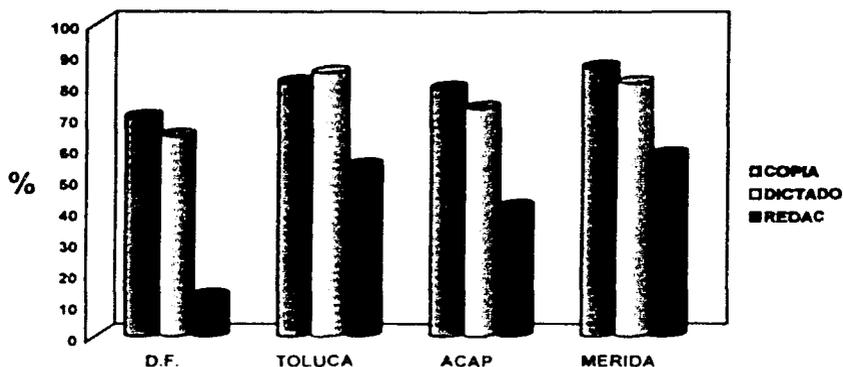
Figura 4. DESEMPEÑO GLOBAL (Primer Grado)



Para la figura 5 se incorporan los resultados relativos al desempeño global de niños de primer grado en las tareas específicas de escritura. Los promedios porcentuales más bajos corresponden al D.F. en las tres tareas de evaluación: en copia 70.3%, dictado 64.2% y redacción 13%.

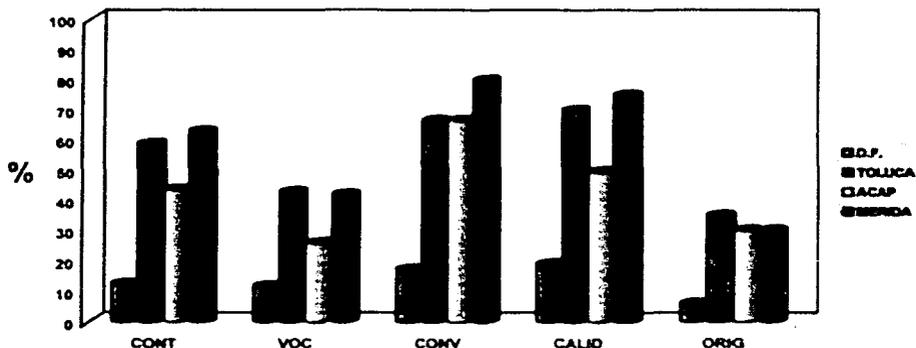
Podemos observar que la mayoría de los niños presentan bajo porcentaje en redacción en Acapulco con 41.5%, Toluca con 54.7% y por último Mérida con 58.2%. Los promedios en copia fueron los siguientes: Mérida 86.3%, Toluca 81.5% y finalmente Acapulco 79.6%. En dictado el orden de resultados es Toluca con 84.5%, Mérida con 81.5% y por último Acapulco con 73.2%.

**FIGURA 5. DESEMPEÑO POR CATEGORÍAS DE ESCRITURA
(Primer grado)**



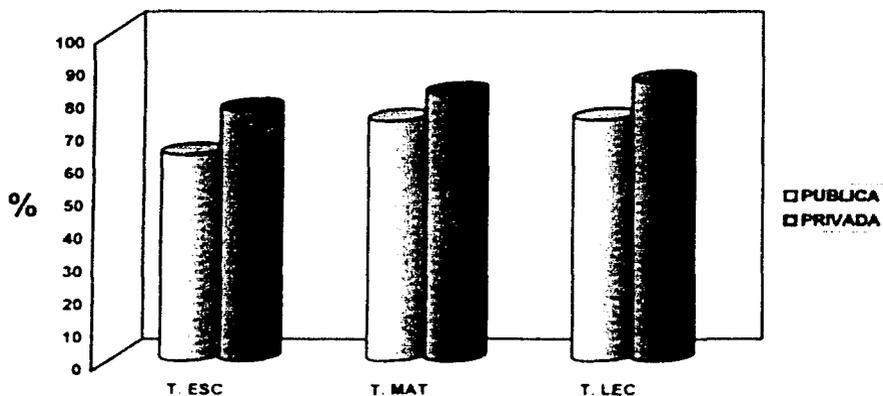
En la figura 6 se desglosan los componentes de redacción para la muestra total de niños de primer grado por zonas. En todos los componentes, los niños del D. F. tuvieron un desempeño notablemente menor al del resto de las zonas, en tanto que en la mayoría de los componentes, los niños de Mérida calificaron más alto

**FIGURA 6 DESEMPEÑO EN COMPONENTES DE REDACCIÓN
(Primer Grado)**



En la figura 7 se presenta el promedio porcentual del desempeño global de los niños de primer grado en el área de escritura, matemáticas y lectura por tipo de escuela (públicas y privadas). Se aprecia que los niños de escuelas privadas presentan un mejor desempeño en comparación con las escuelas públicas; en escritura las privadas obtuvieron 76.6% y las públicas 62.9%. Con respecto a matemáticas las escuelas privadas mostraron un porcentaje de 81.7 y las públicas de 73.3. Finalmente en lectura las escuelas privadas muestran un valor de 85.2% y las públicas de 73.7%.

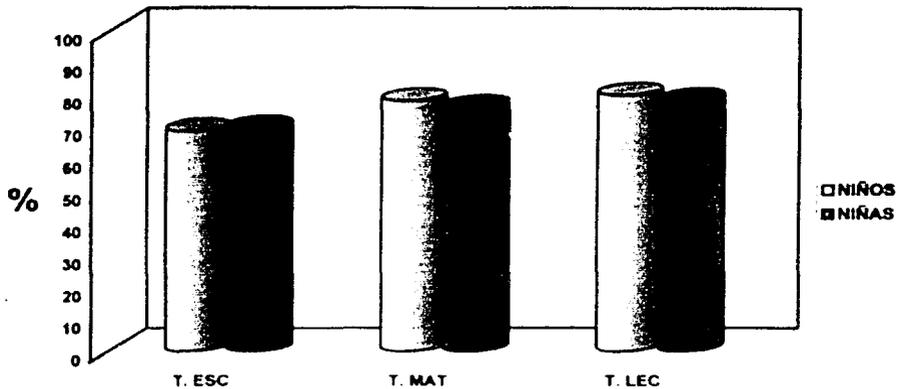
FIGURA 7. DESEMPEÑO GLOBAL POR TIPO DE ESCUELA
(Primer Grado)



Para la figura 8 se muestran los promedios porcentuales del desempeño global de los niños de primer grado en escritura, matemáticas y lectura por sexo.

Se aprecia una ligera diferencia entre sexos a favor de las niñas en el área de escritura (69.4% vs 68.6%). En cambio, en el área de matemáticas los niños muestran un desempeño ligeramente superior al de las niñas (78.1% vs 76%). Lo mismo ocurre en el área de lectura en la cual los niños califican con 80%, mientras que las niñas muestran un porcentaje de 78.2

**FIGURA 8. DESEMPEÑO GLOBAL POR SEXO
(Primer Grado)**



C.- RESULTADOS DEL SEGUNDO GRADO (n = 360).

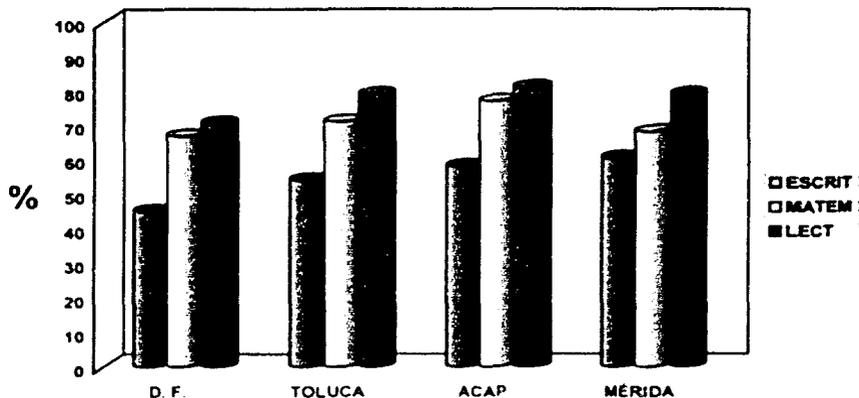
Las figuras 9 a la 13 presentan los promedios porcentuales obtenidos por zona (D.F., Toluca, Acapulco y Mérida) de los niños de **Segundo Grado** en las áreas académicas evaluadas.

La figura 9 ilustra el promedio porcentual del desempeño global en las tres áreas académicas. En escritura resulta notable la baja ejecución en dicha tarea en la mayoría de los casos, principalmente en el D.F. que obtuvo un 45%, seguido por Toluca con 54%, Acapulco 58% y finalmente con un porcentaje ligeramente mayor en relación a las demás zonas se encuentra Mérida con 60.4%

Por lo que respecta al análisis global en el área de matemáticas, el puntaje más alto fue para Acapulco (77%), le siguió Toluca (71%), posteriormente Mérida (68.2%) y por último el D.F. (66.7%).

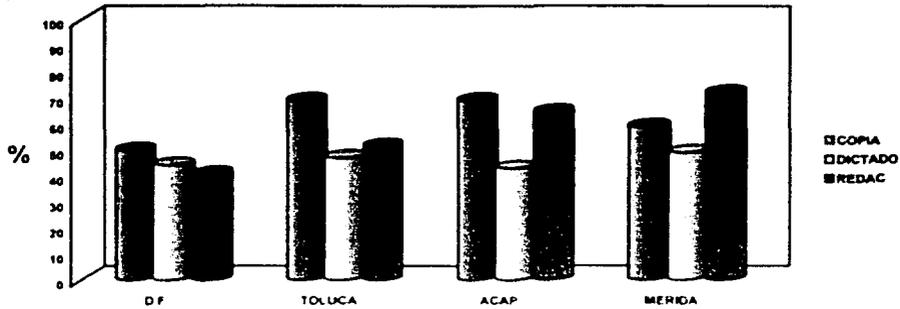
En lectura se observa que los porcentajes más bajos corresponden al D.F. (70.5%), le sigue Toluca y Mérida con el mismo resultado (79%) y finalmente el puntaje más alto lo presenta Acapulco (81%).

FIGURA 9. DESEMPEÑO GLOBAL POR ZONA (Segundo Grado)



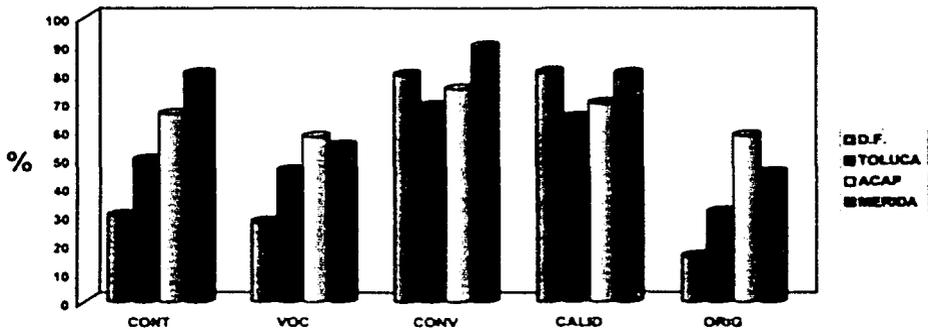
El desempeño global en las tres tareas de escritura se presenta en la figura 10. En comparación con el resto de las capitales, resalta el desempeño más bajo en el D.F. En relación con la tarea de dictado resultan muy semejantes los promedios porcentuales, a diferencia de la redacción en donde los sujetos de Mérida logran el desempeño más alto (72%).

FIGURA 10. DESEMPEÑO EN CATEGORÍAS DE ESCRITURA (Segundo Grado)



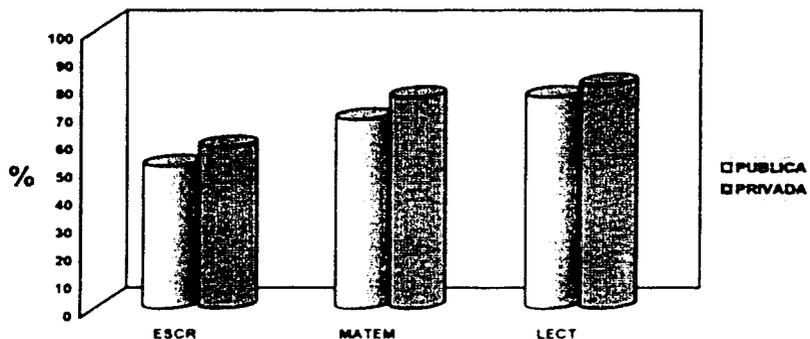
Al desglosar en la figura 11 los componentes de redacción, es notable que en el D.F. se encuentra el desempeño más bajo (con excepción de los componentes de calidad y convencionalismos). Por su parte, Mérida supera a las otras capitales en 3 de los componentes (excepto vocabulario y originalidad). Cabe resaltar que en todos los casos hubo un desempeño notablemente bajo en vocabulario y originalidad.

FIGURA 11. DESEMPEÑO EN COMPONENTES DE REDACCIÓN (Segundo Grado)



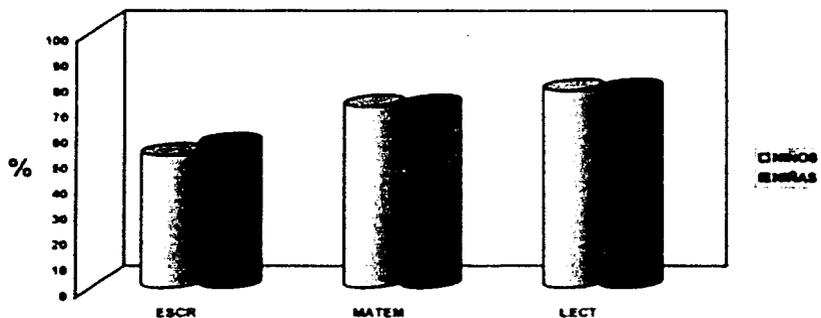
El desempeño global en escuelas públicas y privadas se compara en la figura 12. En todos los casos, los resultados favorecen a las escuelas privadas. También se observa que el mejor desempeño (sin llegar a ser óptimo) se encuentra en lectura y el más bajo en escritura.

FIGURA 12 DESEMPEÑO GLOBAL POR TIPO DE ESCUELA
Segundo Grado



En la figura 13 se aprecia la semejanza entre niños y niñas en su desempeño en las 3 áreas. También se nota que no se alcanza un desempeño superior a 80%.

FIGURA 13 DESEMPEÑO GLOBAL POR SEXO
Segundo Grado

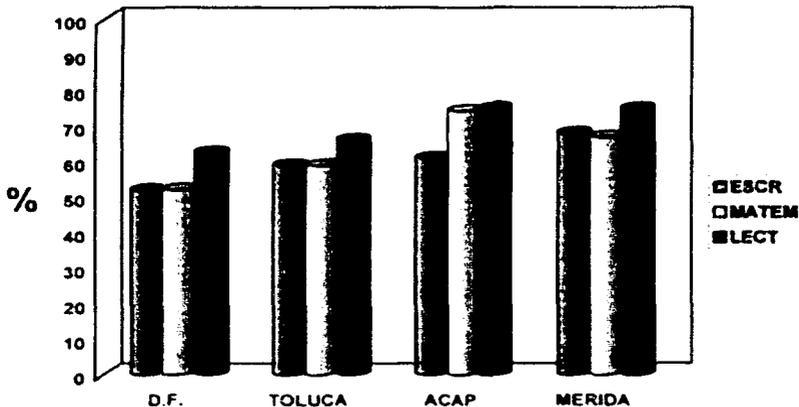


C.- RESULTADOS DEL TERCER GRADO (n = 308).

A continuación, en las figuras 14 a la 18 se ofrecen los resultados por zona (D.F., Toluca, Acapulco y Mérida) de los niños de Tercer Grado en las áreas evaluadas.

En la figura 14 se puede ver el desempeño global en las tres áreas por zona. Los datos muestran que en escritura el porcentaje más bajo corresponde al D.F. (52%), en seguida Toluca (59%), posteriormente Acapulco (61%) y por último Mérida (68%). En matemáticas el desempeño más bajo lo obtiene el D.F. (52%), en seguida Toluca (59%), posteriormente Mérida (67%) y finalmente el más alto Acapulco (74.3%). En lectura se observa un promedio que oscila entre 62.5% en el D.F. y 75% para Toluca Acapulco y Mérida obtuvieron el mismo porcentaje

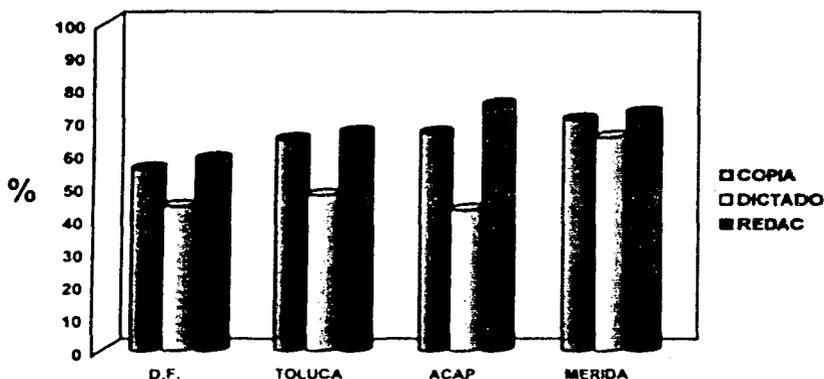
FIGURA 14. DESEMPEÑO GLOBAL POR ZONA (TERCER GRADO)



La figura 15 ilustra los resultados de desempeño global en las tareas de escritura (copia, dictado y redacción). En todos los casos los niños del D.F. presentan

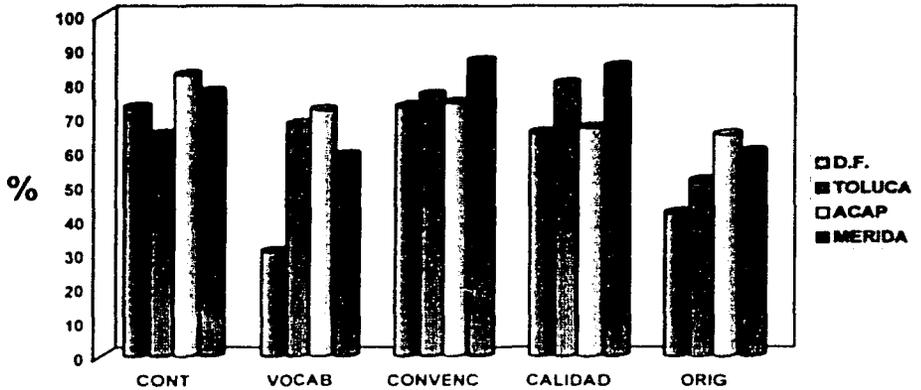
porcentajes bajos en comparación con las demás zonas. De igual forma se observa que en la tarea de dictado en las 4 zonas, se obtienen promedios entre moderado y bajo, aún cuando el más alto es para Mérida (65%). Mientras que en la tarea de copia los promedios se elevaron ligeramente, en el D.F. sigue presentándose el desempeño menor. Destaca en esta figura que el porcentaje más alto en todas las zonas ocurre en la tarea de redacción

**FIGURA 15. DESEMPEÑO EN CATEGORIAS DE ESCRITURA
(Tercer Grado)**



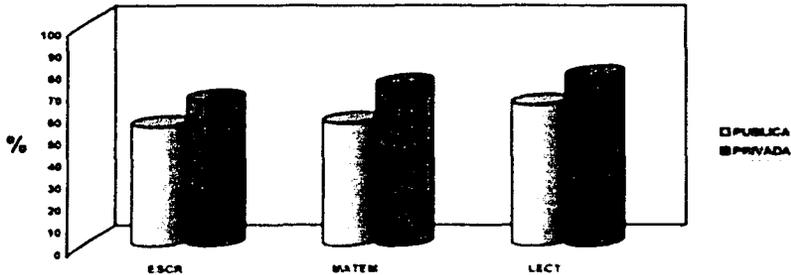
En la figura 16 se puede observar el desglose de los componentes de redacción. Es de hacerse notar que en el D.F. los componentes de vocabulario (30.6%) y originalidad (42%) son los más bajos. Por otra parte, destacan la diferencia de ejecución entre zonas en función de componentes de redacción. Por ejemplo, el desempeño más alto para el componente de convencionalismos se encuentra en Mérida (86.6%). En contraste, Acapulco presenta el porcentaje más alto en el componente de contenido (82.5%), en tanto que Toluca es el más alto en el componente calidad (80%).

**FIGURA 16. DESEMPEÑO EN COMPONENTES DE REDACCION
(Tercer Grado)**



Para la figura 17 se ilustra el promedio global por tipo de escuela (públicas y privadas), los resultados indican un mejor desempeño en las escuelas privadas en las tres áreas básicas

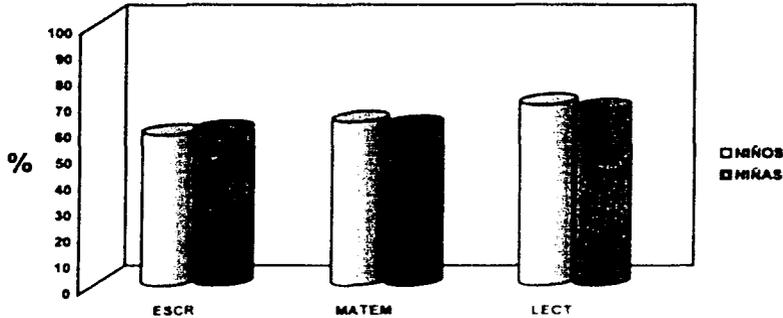
**FIGURA 17. DESEMPEÑO GLOBAL POR TIPO DE ESCUELA
Tercer Grado**



En la figura 18 los resultados indican que tanto niñas como niños presentan un desempeño semejante en relación a las tres áreas básicas. A pesar de que los

promedios porcentuales no alcanzan niveles altos (80% o más) en lo particular, vale la pena señalar que por áreas, el desempeño más bajo es el de escritura, seguido del de matemáticas y finalmente el de lectura.

FIGURA 18. DESEMPEÑO GLOBAL EN LAS AREAS BASICAS POR SEXO
(Tercer Grado)



En lo que respecta al análisis estadístico se utilizó el paquete SPSS (versión 7.0). Para efectos de comparación entre medias, se empleó la prueba *t* para muestras independientes. Las comparaciones se realizaron entre pares de zonas, entre sistema público y privado y entre sexos con respecto a 4 grandes indicadores, a saber:

1. Tiempo consumido en la tarea
2. Puntaje general en las tareas de escritura
3. Puntaje general en las tareas de matemáticas
4. Puntaje general en las tareas de lectura

A continuación se enumeran los resultados principales por grado.

Primer Grado

Al comparar las medias del Distrito Federal y Toluca, las diferencias resultaron significativas en los 4 indicadores.

La comparación entre D.F. y Acapulco indicó diferencias significativas en todos los puntajes excepto el Global de Matemáticas.

Entre el DF y Mérida hubo diferencias significativas en todos los indicadores.

Las diferencias entre las medias de Toluca y Acapulco resultaron significativas para los puntajes de escritura y lectura y no así en el tiempo consumido ni en el puntaje de matemáticas.

Al comparar las medias entre Toluca y Mérida, sólo se obtuvo diferencia significativa en el tiempo consumido dado (menor para Toluca)

Las medias entre Acapulco y Mérida resultaron significativas a favor de Mérida excepto en el puntaje general de matemáticas.

Por lo que respecta a la comparación por tipo de escuela (Pública vs Privada) la diferencia entre medias en todos los casos resultó significativa a favor de las escuelas privadas.

No hubo diferencias significativas en lo que se refiere a sexo.

Segundo Grado.

Los resultados de las medias del Distrito Federal y Toluca, mostraron diferencias en tres indicadores (tiempo consumido, escritura y lectura) a favor de Toluca. En el indicador General de Matemáticas no hubo diferencias significativas.

La comparación entre D. F. y Acapulco indica diferencias significativas en todos los indicadores a favor de Acapulco. Al comparar las medias del D.F. y Mérida hubo diferencias significativas a favor de Mérida en todos los puntajes excepto el General de Matemáticas.

La comparación entre Toluca y Acapulco indicó diferencias significativas en tiempo consumido y en el puntaje de Matemáticas a favor de Acapulco. No las hubo en lectura y escritura. Entre las medias de Toluca y Mérida sólo se obtuvo diferencia significativa en escritura a favor de Mérida.

En la comparación entre Acapulco y Mérida las diferencias resultaron significativas en tiempo global a favor de Mérida y en matemáticas a favor de Acapulco.

En cuanto a la comparación por tipo de escuela (Pública vs Privada) las diferencias resultaron significativas en todos los casos a favor de las escuelas privadas.

No se encontraron diferencias significativas en lo que se refiere a sexo.

Tercer Grado.

Al comparar las medias obtenidas entre el D.F. y Toluca las diferencias resultaron significativas a favor de Toluca excepto en lectura. Entre las medias del D. F. y Acapulco hubo diferencias significativas en todos los casos a favor de Acapulco.

Entre el D. F y Mérida la diferencia resultó significativa en los 4 indicadores a favor de Mérida.

En la comparación entre Toluca y Acapulco, se obtuvieron diferencias significativas en matemáticas y lectura (mayor para Acapulco) y no así en el tiempo consumido ni en el puntaje de escritura.

Los resultados obtenidos entre Toluca y Mérida mostraron diferencias significativas en todos los puntajes (a favor de Mérida) excepto en tiempo consumido.

Las diferencias entre las medias de Acapulco y Mérida fueron significativas solamente en escritura (a favor de Mérida).

Por lo que respecta a la comparación por tipo de escuela (Pública vs Privada) las diferencias resultaron significativas en todos los indicadores a favor de las escuelas privadas.

No hubo diferencias significativas fue en lo que se refiere al sexo.

Finalmente se obtuvieron datos de correlación (Spearman) entre el tiempo consumido y el desempeño en cada una de las áreas académicas. La correlación resultó negativa y significativa ($p < .05$). Los resultados se resumen en la siguiente tabla.

GRADO	AREA ACADÉMICA	CORRELACIÓN
PRIMERO	Escritura	-.466
	Matemáticas	-.315
	Lectura	-.470
SEGUNDO	Escritura	-.281
	Matemáticas	-.256
	Lectura	-.385
TERCERO	Escritura	-.345
	Matemáticas	-.387
	Lectura	-.287

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Debe recordarse que el objetivo del presente estudio fue determinar si existían diferencias en el desempeño en tareas de escritura, matemáticas y lectura entre niños de primaria de las zonas metropolitanas del D.F., Mérida, Acapulco y Toluca.

A partir de los resultados reportados, podemos afirmar que se encontraron diferencias en el desempeño entre las muestras de niños de las capitales mencionadas. En lo específico, a continuación se discuten los resultados más sobresalientes.

El primer aspecto que merece mención es el dato referido a un aparente descenso en el rendimiento a medida que se avanza en grado, de acuerdo con el instrumento utilizado (Inventario de Ejecución Académica). Esto ocurre en las tres áreas académicas. Este dato, sugiere que no se está asegurando en las escuelas que los niños dominen los elementos inherentes a las áreas que les permitan avanzar hacia habilidades más complejas. Parece ser que se da por hecho que los niños ya poseen las destrezas y conocimientos cuando ingresan a un grado escolar y que no se procura verificarlo.

Un segundo aspecto que resulta de interés es que, en comparación con el resto de las capitales, el rendimiento más bajo se observa en el D.F. en los tres grados y en las tres áreas académicas. Este dato obliga a revisar qué está ocurriendo en la capital del país en lo que respecta a la enseñanza de las áreas básicas. Podría aceptarse que los programas educativos están otorgando más importancia al proceso de aprendizaje que al producto. Sin embargo, no puede pasarse por alto que los objetivos están claramente señalados en los programas y que con base en estos objetivos se construyó el instrumento que se empleó para el presente estudio. En consecuencia, los datos sugieren que no se están cumpliendo los objetivos; es decir no se están logrando los productos. También cabe señalar que los mejores desempeños lo obtuvieron los niños de Mérida en las tres áreas

básicas, exceptuando en el segundo grado, en donde los niños de Acapulco respondieron mejor en las tareas de matemáticas y lectura.

Si se revisan nuevamente los datos presentados (por ejemplo en las figuras), también se aprecia que a pesar de que hay diferencias en el desempeño, en general, el rendimiento no alcanza niveles óptimos en ningún caso ya que oscila entre un máximo de 78.8% en lectura (para el primer grado) y un mínimo de 53.7% en escritura en segundo grado. Si se toman en conjunto los promedios de rendimiento, resulta que se obtiene en escritura un 60.3% en matemáticas 70% y en lectura un 74.9%. Nuevamente este dato sugiere la necesidad de revisar cómo se está trabajando en las escuelas en lo general para el logro de los objetivos que se plantean.

En particular, los resultados indican que en el área de escritura, el desempeño tiende a ser mejor para el primer grado y que decrece en los años subsecuentes en lo que corresponde a las tareas de copia y dictado. Sin embargo sucede lo inverso para la tarea de redacción ya que el desempeño mejora paulatinamente a medida que se avanza en grado. Este dato es importante, porque al menos en lo que respecta a la redacción, sí se alcanza a apreciar una mejoría a medida que se avanza en grado. El objetivo más importante de la enseñanza en la escritura es precisamente que los alumnos sean capaces de expresar por escrito sus ideas. Aún así, el porcentaje global (promediando los datos de toda la población estudiada) es de 55.13, que deja mucho que desear.

En el desglose de la tarea de redacción que se considera la tarea de mayor dificultad en el área de escritura, los componentes notablemente bajos son: originalidad y vocabulario. Este resultado ofrece elementos para sugerir que se fortalezcan estos aspectos en la enseñanza de la composición escrita.

En matemáticas, nos podemos dar cuenta que mientras más se avanza en grado mayores son las dificultades; es decir el mejor desempeño lo obtiene el primer

grado a excepción de la tarea de *sistema decimal* en la que la población estudiada muestra en todos los grados un bajo desempeño.

Es posible que en lo que se refiere a Sistema Decimal, no se esté reflejando un problema del niño sino que no se está enseñando este componente del área de matemáticas. De hecho muchos niños reportan que eso no lo habían visto.

Destaca también el bajo puntaje en solución de problemas en matemáticas en 3er. Grado. El dato es un indicador más de que en el aula debe ponerse más cuidado en que el niño alcance la funcionalización de los conocimientos aritméticos

En lo que concierne a la lectura, el mejor desempeño en lectura en silencio lo obtienen los niños de primer grado y en la medida de que avanza el grado disminuye su desempeño; en cambio en segundo grado desarrollan más la habilidad en lectura oral, seguido en tercer grado y por último primer grado

Los resultados que se refieren a la comparación entre escuelas públicas y privadas, en todos los casos favorecen a estas últimas. Este dato se ha corroborado en diversas ocasiones y conduce a reflexionar qué diferencias en cuanto a la enseñanza están produciendo estos resultados. Pareciera que se atiende más al cumplimiento de objetivos en las escuelas privadas que en las escuelas públicas. No obstante el rendimiento en las escuelas privadas tampoco es del todo óptimo

En relación al sexo, es interesante destacar que aunque estadísticamente la diferencia no resultó significativa, las niñas obtienen mayor puntuación en escritura y los niños en matemáticas y lectura, lo que nos hace pensar que el sexo no determina un mejor desempeño.

También debe mencionarse que el tiempo consumido es un dato que resulta inversamente proporcional al desempeño. Es decir, entre más se tardan los niños en realizar las tareas, más bajo es el desempeño y viceversa.

En general, los alumnos presentan dificultades en las áreas básicas principalmente en escritura, y en seguida en matemáticas y al parecer en lectura hay un rendimiento mejor en comparación con las demás áreas.

Valdría la pena mencionar que en los resultados del estudio "PISA"¹ realizado en 2000 por la OECD² en el cual se compara el nivel de rendimiento de niños de 32 países en la lectura y las matemáticas, los niños mexicanos quedaron ubicados en penúltimo lugar, superando solamente a los niños de Brasil. Los datos del presente estudio toman importancia a la luz de esos resultados, porque señalan bajos niveles de desempeño y corroboran los de la OECD.

Como se señaló anteriormente en este trabajo, a pesar de los esfuerzos para mejorar la educación básica, continúa preocupando el problema de bajo rendimiento. Se reconoce que un porcentaje determinado de niños de cada grado muestra deficiencias en la adquisición de los conocimientos elementales y no ha adquirido las habilidades básicas requeridas como el resto de sus compañeros. De acuerdo con INEGI (1993) entre 15 y 35% de la población (dependiendo de la zona geográfica) muestra un bajo rendimiento

Según autores como Muñoz Izquierdo y Lavín (1989), el bajo nivel de rendimiento puede impedir o limitar el acceso hacia niveles educativos más avanzados. La inversión que el estado hace en cada estudiante es muy alta, por lo que habría que promover iniciativas que, atendiendo al problema del bajo rendimiento, permitan aumentar las posibilidades de que los alumnos que inician la educación básica puedan continuar hacia la educación media superior con éxito.

¹ Programme for International Student Assessment

Es claro que el problema no es fácil de resolver. Como se afirma en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, los intentos por atender a la problemática tan diversa de la educación en México tropiezan con múltiples obstáculos entre los que se encuentran por ejemplo: la resistencia al cambio; el tamaño mismo del Sistema Educativo Nacional, la falta de continuidad en los esfuerzos; la distancia entre dar instrucciones (a nivel de políticas) y que éstas se ejecuten (a nivel del aula).

En relación con el punto último del párrafo anterior, podemos avanzar una posible explicación a los resultados obtenidos en el presente estudio. Las políticas oficiales expresadas en documentos como el Programa Nacional de Educación se argumentan de manera muy amplia y razonada. El análisis de este tipo de documentos coloca a México en un nivel que se compara favorablemente con las políticas de otros países. Sin embargo, cuando se observa lo que sucede en las aulas y especialmente en las aulas del sistema público, la forma de trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje contrasta notablemente con lo que se sostiene en los documentos. Por ejemplo el Programa Nacional de la Lectura y la Escritura (Pronalees) no se realiza con todo rigor en las aulas ya que muchos maestros no lo llevan a cabo según las especificaciones y muchos otros utilizan otros métodos que a ellos les han resultado útiles. En tanto no se resuelva el problema de traducir las intenciones de las políticas en acciones directas en el aula es muy probable que continuemos apareciendo (como país) en los últimos lugares de rendimiento.

Como señala Schmelkes (1997), aún cuando existen múltiples factores que deben considerarse (por ejemplo las desigualdades económicas), en situaciones contextuales iguales, hay escuelas que logran resultados excelentes. Esto parece depender del maestro y de la institución y por tanto, es un problema de enseñanza y no sólo de aprendizaje.

² Organization for Economic Cooperation and Development

Para finalizar conviene señalar que los datos permitieron identificar las dificultades más sobresalientes del desempeño en las áreas básicas (escritura, matemáticas y lectura); fue el notable bajo rendimiento del D F. en las tres áreas; posteriormente el descenso global del rendimiento a medida que se avanza en grado en las tres áreas; y por último las tareas de mayor dificultad resultaron ser *redacción, sistema decimal y solución de problemas*. Consideramos que esta información puede resultar valiosa para contribuir a tomar decisiones que permitan resolver uno de los grandes problemas que aqueja a nuestro Sistema Educativo: el bajo rendimiento académico.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M.B. y Miranda, E. (1997). *Detección de Habilidades Psicológicas Básicas en el Proceso de la lecto-escritura en niños de primer año de primaria*. Tesis Profesional. Facultad de Psicología. UNAM.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. México: SEP/Biblioteca para la Actualización del Maestro, España, Ed. Muralla.
- Cedillo, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I., (2000). *La Integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaria de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal / Cooperación Española.
- Condemarín, M Y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura Bases teórica y prácticas*. Madrid: Visor distribuciones.
- Contreras, D y colaboradores (1990) *Propuesta para el Aprendizaje de la Matemática. Primer Grado*. México, Dirección General de Educación Especial, SEP 1990.
- Cuadernos de Pedagogía No 221, Ed. Fontalba, Barcelona, España, 1993.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de Aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Editorial Aljibe
- Devalle, A. y Vega A (1998). *Una Escuela en y para la Diversidad*, Editorial Aique, Primera Edición. pp. 87-115.
- Diario Oficial de la Federación (2001). *El Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria*. Poder Ejecutivo Federal.

- Egula, S., (2002). *Análisis de la Ejecución en Tareas de Lectura en una Muestra de Niños de Primero a Tercer Grado de Primaria: Un estudio comparativo*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Ferreiro, E., (1995). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Editorial Siglo XXI. México.
- Gómez Palacio, M y colaboradores. *Propuesta para el aprendizaje de lengua escrita*. México, Dirección General de Educación Especial, SEP, 1982.
- Gearheart, B. R., (1987). *Incapacidad para el Aprendizaje Estrategias Educativas*. México, D.F. Editorial: El Manual Moderno.
- Hallahan, D., & Kauffman, J., (1991). *Exceptional Children: an Introduction to Special Education*, (5ª. ed) N. Jersey, Prentice Hall
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1986) *Writing research and the writer*. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Howell, K., Fox, S., & Morehead, M., (1993) *Curriculum-Based Evaluation: teaching and decision-making*. Pacific Grove, Brooks/Cole.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (1990). IX Censo Nacional de Población, México.
- Latapi, P. (1994). *La Investigación Educativa en México*. México: Siglo XXI.
- Latapi, P. (1996) *Tiempo Educativo Mexicano Tomo I y V.*, E. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Lozada, A. R., (2000). *Análisis de las creencias en niños de tercer grado de primaria en relación con la escritura*. Tesis profesional. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Lugo, G., (1991). *Efectos de un programa correctivo sobre la escritura en niños de Educación Primaria*. Tesis profesional. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, S. (1997). *Identificación de dificultades en la lecto-escritura y las matemáticas elementales a partir de alternativas basadas en la evaluación para la enseñanza*. Proyecto de investigación PAPIIT-UNAM.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I (1995). *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico, México. Facultad de Psicología UNAM
- Maldonado, S (1998). *Validación Social de un Instrumento Refendo a Criterio*. Tesis profesional. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- OECD, (2000) Programme for international Student Assessment (PISA).
<http://www.pisa.OECD.org/>
- Ornelas, C. (1999). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Ed. Centro de Investigación y Docencia Económicas Nacional Financiera Fondo de cultura Económica. México.
- Parra, C., y Saz, I., (1997). *Didáctica de matemáticas. Aportes y Reflexiones*. México. Ed. PAIDOS
- Poder Ejecutivo Federal, México. *Plan Nacional de Desarrollo. 2001-2006*.

Poder Ejecutivo Federal, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*.

Reyes, T., (2001). Entrevista. El secretario de Educación Pública, anticipa cómo será la Revolución Educativa que postula Fox, con una visión de 25 años. EPOCA. Semanario de México.

Schmelkes, S. (1997) Un enfoque complementario al mejoramiento de la calidad de la Educación Básica. *Revista Difusión Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional de Tamaulipas. Año 7, No. 15, pág. 30-35.

Schmelkes, S. (1997) *Evaluación de la educación básica*. Documento DIE 46, México

Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria*. México

Secretaría de Educación Pública (1994). *Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Cuadernos de Integración Educativa. 4*

Secretaría de Educación Pública (1996). *Español. Sugerencias para su enseñanza, Primer Grado*. México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (1996). *Libro para el maestro, Matemáticas Primer grado*. México

Secretaría de Educación Pública. *Informe de Labores. 1997-1998*, México.

Secretaría de Educación Pública (1999). *Libro para el maestro, Español Primer Grado*. México.

Secretaría de Educación Pública (2000) Dirección de Actualización Magisterial.
Folleto: *Perspectivas siglo XXI. Instructivo para los Talleres Generales de Actualización.* México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006.*

Suárez, R , (1992) *La educación.* México, Trillas.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa.* De. Pearson, Prentice Hall., Séptima Edición, 520-539.

ANEXOS

I.D.E.A

(VERSION REVISADA-1996)
Macotela, Bermúdez, y Castañeda.

PROTOCOLO DE REGISTRO (PRIMER GRADO)

NOMBRE DEL NIÑO _____
EDAD _____ SEXO _____ GRADO ESCOLAR _____

ESCUELA _____
TIPO DE ESCUELA: Pública () Privada ()
TURNO: Matutino () Vespertino ()

INSTITUCION QUE EVALUA _____

TIPO DE EVALUACION:

INICIAL..... Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

INTERMEDIA Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

FINAL Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

PRIMER GRADO

REGISTRE SOLO CUANDO SE INDIQUE EN EL CUADERNILLO. CLAVE: RESPUESTA CORRECTA () ; RESPUESTA INCORRECTA () ; NO RESPONDIO NR. AL TERMINAR LA APLICACION. COMPLETE LOS PROTOCOLOS CON APOYO DEL MANUAL. CONSIGNE ERRORES EN LOS CUADROS RESPECTIVOS.

ESCRITURA

I. COPIA Y COMPRENSION

(#RC) (%RC)

1.- COPIA PAL. Y REL. C/DIB. (12) () () ()

a) Monosl. COPIA RELAC

pie _____

col _____

b) Bisfil.

peñes _____

jarra _____

c) Trisil.

raqueta _____

vestidos _____

2.- COPIA ENUN. Y REL. C/DIB. (8) () () ()

a) C/3 El. COPIA RELAC

El gato. _____

Xochitl. _____

b) C/6 El.

El niño. _____

Alberto. _____

3.- COPIA UN TEXTO (3) () () ()

4.- COMPRENDE TEXTO (4) () () ()

a) Señala dibujo corres. (1) _____

b) Resp. preg. sobre texto (3)

CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO:

PUNTOS

1. ¿Quién caminaba? _____

2. ¿Por qué estaba? _____

3. ¿Qué título? _____

SUBTOTAL (27) () () ()

II. DICTADO Y COMPRENSION

1. DICTADO DE NUMEROS (4) () () ()

43 _____ 75 _____ 92 _____ 86 _____

CARACTERISTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCION:

Murmura () Se acerca marcadamente a l'hoja () Borra con frecuencia () Tacha con frecuencia ()

OTROS: _____

2.- DICT. PAL. Y REL. C/DIB. (12) () () ()

a) Monosl. DICT RELAC

sol _____

pez _____

b) Bisfil.

hoja _____

llaves _____

c) Trisil.

guayabas _____

alacrán _____

3.- DICT. EN. Y REL. C/DIB. (8) () () ()

DICT. RELAC

a) C/3 Ele.

Toña. _____

Enrique. _____

b) C/6 Ele.

Lucha. _____

David. _____

4.- DICTADO DE TEXTO (3) () () ()

5.- COMPRENDE TEXTO (4) () () ()

a) Señala dibujo corr. (1) _____

b) Res. preg. s/ texto (3)

CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO II

PUNTOS

1. ¿A que salió? _____

2. ¿Que encontro? _____

3. ¿Que titulo? _____

SUBTOTAL (31) () () ()

III.- REDACCION

1. RED. CUEN. A PARTIR D/DIB. (20) () () ()

PUNTOS

a) Contenido _____

b) Vocabulario _____

c) Convencion _____

d) Calidad _____

e) Originalidad _____

SUBTOTAL (20) () () ()

TOTAL ABSOLUTO (78) () () ()

OBSERVACIONES ADICIONALES: _____

PRIMER GRADO

MATEMATICAS.

I. NUMERACION

(#RC) (%RC)

1.- CUENTA FIG. GRAFICAS (2) () ()
RC = 10 ___ 7 ___

2.- IDENTIF. NUMS. P/COMP. (4) () ()

a) # may
RC = 8 ___ 9 ___

b) # men
RC = 1 ___ 5 ___

3.- RELAC. CONJ. C/NUM. (2) () ()
RC = 3 ___ 8 ___

SUBTOTAL (8) () ()

II. SISTEMA DECIMAL

1. AGRUPA FIGURAS (4) () ()

a) Unid.
RC = 3 ___ 4 ___

b) Decen.
RC = 10 ___ 10 ___

2. IDENTIF. LUG. UN. Y DEC. (4) () ()

a) Unid.
RC = 6 ___ 9 ___

b) Decen.
RC = 3 ___ 8 ___

3. NOMBRA NUM D/UN. Y DEC. (4) () ()

a) Unid.
RC = 2 ___ 3 ___

b) Decen.
RC = 8 ___ 1 ___

SUBTOTAL (12) () ()

III. OPERACIONES

(#RC) (%RC)

1. REALIZA OP. SUMA (6) () ()

a) Con dibujos
RC = 5 ___ 9 ___

b) 2/dig. s/levar
RC = 6 ___ 9 ___

c) 2 cif. c/2 dg. c/una s/lev
RC = 79 ___ 105 ___

2. REALIZA OP. RESTA (6) () ()

a) Con dibujos
RC = 4 ___ 3 ___

b) 2 dg. s/levar
RC = 4 ___ 5 ___

c) 2 cif. C/2 dg. C/una s/lev
RC = 23 ___ 32 ___

SUBTOTAL (12) () ()

IV. SOLUCION DE PROB. EN FORMA ORAL

1. RESUELVE PROB. DE SUMA (2) () ()

RC = 7 ___ 9 ___

2. RESUELVE PROB. DE RESTA (2) () ()

RC = 4 ___ 5 ___

SUBTOTAL (4) () ()

TOTAL ABSOLUTO (36) () ()

CARACTERISTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCION

Cuenta con los dedos (). Se apoya en la regla (). Requiere objetos para el conteo (). Hace rayas o puntos para contar. () Otras _____

OBSERVACIONES ADICIONALES:

PRIMER GRADO

LECTURA

I. LECT. EN SIL. Y COMPREN. (#RC) (%RC)

1. RECONOCE PALABRAS (6) () ()

- a) Mons.
sal _____ dos _____
b) Bisil.
casa _____ trapo _____
c) Trisil.
emana _____ cochina _____

2. RECONOCE ENUNCIADOS (4) () ()

- a) C/3 elem.
El gatito _____ Mi niño _____
b) C/6 elem.
La casta... _____ El flautista _____

3. RELAC. PAL. C/DIBUJO (4) () ()

- a) Mons.
gis _____ pez _____
b) Bisil.
pato _____ niña _____
c) Trisil.
pelotas _____ oveja _____

4. RELAC. ENUN. C/DIBUJO (4) () ()

- a) C/3 elem.
El gallo... _____ Dos paj _____
b) C/6 elem.
La bruja... _____ La niña _____

4. COMPRENDE TEXTO (6) () ()

- a) Señala dibujo corresp (1) _____
b) Res preg s/texto (5) _____

CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO I

- PUNTOS**
1. ¿Cómo se llamaba...? _____
2. ¿Con qué le...? _____
3. ¿A dónde llevó...? _____
4. ¿Por qué ganó...? _____
5. ¿Qué título...? _____

SUBTOTAL (26) () ()

II. LECT. ORAL Y COMPREN. (#RC) (%RC)

1. LEE PAL. Y REL. C/DIBUJO (12) () ()

- a) Monosl. **LEE RELAC**
té _____
pan _____
b) Bisil.
kiosco _____
huella _____
c) Trisil.
zapato _____
saxofón _____

2. LEE ENUN. Y REL. C/DIBUJO (8) () ()

- a) C/3 elem. **LEE RELAC**
Esas focas. _____
El barco... _____
b) C/6 elem.
Los tigres... _____
El domador _____

3. LEE ORALMENTE UN TEXTO (7) () ()

4. COMPRENDE TEXTO (7) () ()

- a) Señala dibujo corres. (1) _____
b) Res. preg s/texto (6) _____

CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO II

- PUNTOS**
1. ¿Quién ponía...? _____
2. ¿Que les pasó...? _____
3. ¿Quién encontró...? _____
4. ¿Dónde los...? _____
5. ¿Qué título...? _____

SUBTOTAL (34) () ()

TOTAL ABSOLUTO (60) () ()

CARACTERISTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCION

Señala con el dedo () Se acerca marcadamente al texto. ()
Lee muy rápido () Lee muy lento () Otros _____

OBSERVACIONES ADICIONALES

I.D.E.A

(VERSION REVISADA-1996)
Macotella, Bermúdez, y Castañeda .

PROTOCOLO DE REGISTRO (SEGUNDO GRADO)

NOMBRE DEL NIÑO _____
EDAD _____ SEXO _____ GRADO ESCOLAR _____

ESCUELA _____
TIPO DE ESCUELA: Pública () Privada ()
TURNO: Matutino () Vespertino ()

INSTITUCION QUE EVALUA _____

TIPO DE EVALUACION:

INICIAL Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

INTERMEDIA Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

FINAL Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

SEGUNDO GRADO

REGISTRE SOLO CUANDO SE INDIQUE EN EL CUADERNILLO. CLAVE: RESPUESTA CORRECTA ()
 RESPUESTA INCORRECTA (X); NO RESPONDIO (NR). AL TERMINAR LA APLICACION, COMPLETE LOS
 PROTOCOLOS CON APOYO DEL MANUAL. CONSIGNE ERRORES EN LOS CUADROS RESPECTIVOS.

ESCRITURA

I. COPIA Y COMPRESION

(#RC) (%RC)

1. COPIA ENUNCIADOS

(4) () () ()

- a) C/3 Elem.
 Lourdes... _____
 Ella... _____
 b) C/6 Elem.
 Irma... _____
 Laura... _____

2. COPIA UN TEXTO

(6) () () ()

3. COMPRENDE TEXTO

(6) () () ()

- a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Resp. preg. sobre texto (5)

CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO I

PUNTOS

1. ¿Quién le preparó? _____
 2. ¿Qué le regalaron? _____
 3. ¿Qué forma? _____
 4. ¿Qué comieron? _____
 5. ¿Qué título? _____

SUBTOTAL (16) () ()

II. DICTADO Y COMPRESION

1. DICTADO DE NUMEROS

(2) () () ()

597 _____ 804 _____ 324 _____

2. DICTADO DE ENUNCIAD.

(#RC) (%RC)

- (4) () () ()
 a) C/3 Ele.
 Jorge... _____
 El agua... _____
 b) C/6 Ele.
 ¿Silvia... _____
 Luis... _____

3. DICTADO DE TEXTO

(7) () () ()

4. COMPRENDE TEXTO

(7) () () ()

- a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Res. preg. s/texto (6)

CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO II

PUNTOS

1. ¿Quién camuflaba? _____
 2. ¿A quién se...? _____
 3. ¿Qué buscaba? _____
 4. ¿Qué hizo? _____
 5. ¿Qué título? _____

SUBTOTAL (23) () ()

III. REDACCION

1. RED. CUEN. A PARTIR D/DIB.

(28) () () ()

PUNTOS

- a) Contenido _____
 b) Vocabulario _____
 c) Convencion _____
 d) Calidad _____
 e) Originalidad _____

SUBTOTAL (28) () ()

TOTAL ABSOLUTO (57) () ()

CARACTERISTICAS ESPECIALES DE LA ESCRITURA

Murmura () Se acerca marcadamente a la hoja () Borra
 c/frecuencia () Tacha c/frecuencia () Otros _____

OBSERVACIONES ADICIONALES:

SEGUNDO GRADO

MATEMATICAS.

I. NUMERACION (#RC) (%RC)

1. CUENTA FIG. GRAFICAS (2) () ()
RC = 21 ___ 29 ___
2. IDENTIF. NUMS. P/COMP. (4) () ()
a) # may
RC = 18 ___ 19 ___
b) # men
RC = 12 ___ 14 ___
3. RELAC. CONL. O/NUM. (2) () ()
RC = 9 ___ 18 ___
4. COMP. SEC. NUMER. (4) () ()
a) 2 en 2
RC = 34 ___ 40 ___
b) 3 en 3
RC = 43 ___ 52 ___

SUBTOTAL (12) () ()

II. SISTEMA DECIMAL

1. IDENTIF. LUG. CENTENAS (2) () ()
RC = 1 ___ 3 ___
2. NOMBRA NUM. D/CENTENAS (2) () ()
RC = 1 ___ 4 ___

SUBTOTAL (4) () ()

III. OPERACIONES

(#RC) (%RC)

1. REALIZA OP. SUMA (4) () ()
a) 2 cf. c/2 dg. c/una s/llev.
RC = 98 ___ 85 ___
b) 2 cf. c/2 dg. c/una llev.
RC = 101 ___ 122 ___
2. REALIZA OP. RESTA (4) () ()
a) 2 cf. c/2 dg. c/una s/llev.
RC = 36 ___ 52 ___
b) 2 cf. c/2 dg. c/una llev.
RC = 49 ___ 47 ___
3. REALIZA OP. MULTIPL. (4) () ()
a) 1 dg. por 1 dg.
RC = 16 ___ 24 ___
b) 2 dg. por 1 dg. s/llev.
RC = 93 ___ 355 ___

SUBTOTAL (12) () ()

IV. SOLUCION DE PROB.

1. RESUELVE PROB. DE SUMA (2) () ()
RC = 23 ___ 22 ___
2. RESUELVE PROB. DE RESTA (2) () ()
RC = 12 ___ 19 ___
3. RESUELVE PROB. DE MULTIPL. (2) () ()
RC = 15 ___ 24 ___

SUBTOTAL (6) () ()

TOTAL ABSOLUTO (34) () ()

CARACTERISTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCION

Cuenta con los dedos (). Se apoya en la regla (). Requiere objetos para el conteo (). Hace rayas o puntos para contar. () Otras _____

OBSERVACIONES ADICIONALES:

SEGUNDO GRADO

LECTURA

I. LECT. EN SIL. Y COMPREN. (#RC) (%RC)

1. RECONOCE ENUNCIADOS (4) () ()

- a) C/3 elem.
 José corre _____ Aquel _____
 b) C/6 elem.
 La maestra _____ Los conejos _____

2. RELAC. ENUN. C/DIBUJO (4) () ()

- a) C/3 elem.
 El avión _____ Las catar _____
 b) C/6 elem.
 Las jirafas _____ El subm _____

3. COMPRENDE TEXTO (6) () ()

- a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Res. preg s/texto (5) _____

CALIFIQUE DE ACUERDO
 C/CODIGO I - ANEXO IV

PUNTOS

1. ¿Por qué le hacían...? _____
 2. ¿Qué hizo Pary...? _____
 3. ¿Cómo le ayudó...? _____
 4. ¿Cuál fue...? _____
 5. ¿Qué título...? _____

4. COMPRENDE TEXTO (9) () ()

- a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Describe Texto (8) _____

CALIFIQUE DE ACUERDO
 C/CODIGO I - ANEXO V

- | | |
|-----------------|---------------|
| | PUNTOS |
| Personajes | _____ |
| Ideas Centrales | _____ |
| Secuencia | _____ |
| Congruencia | _____ |

SUBTOTAL (23) () ()

II. LECT. ORAL Y COMPREN. (#RC) (%RC)

1. LEE PALABRAS (6) () ()

- a) Bisfl.
 huevo _____ violín _____
 b) Trisfl.
 frijoles _____ bizcocho _____
 c) Tetrasfl.
 accidente _____ ensalada _____

2. LEE ENUNCIADOS (4) () ()

- a) C/3 elem.
 ¿Kiko... _____
 ¡Queta... _____
 b) C/6 elem.
 Dumbo... _____
 El zorrillo... _____

3. LEE ORALMENTE UN TEXTO (11) () ()

4. COMPRENDE TEXTO (6) () ()

- a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Res. preg s/texto (5) _____

CALIFIQUE DE ACUERDO
 C/CODIGO II - ANEXO I

PUNTOS

1. ¿Quién era...? _____
 2. ¿Qué le gustaba...? _____
 3. ¿Qué era lo que...? _____
 4. ¿Por qué le dio...? _____
 5. ¿Qué título...? _____

SUBTOTAL (27) () ()

TOTAL ABSOLUTO (50) () ()

CARACTERÍSTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCIÓN

Señala con el dedo () Se acerca marcadamente al texto ()
 Lee muy rápido () Lee muy lento () Otras: _____

OBSERVACIONES ADICIONALES:

I.D.E.A.

(VERSION REVISADA-1996)
Macotela, Bermúdez, y Castañeda.

PROTOCOLO DE REGISTRO (TERCER GRADO)

NOMBRE DEL NIÑO _____
EDAD _____ SEXO _____ GRADO ESCOLAR _____

ESCUELA _____
TIPO DE ESCUELA: Pública () Privada ()
 TURNO: Marutino () Vespertino ()

INSTITUCION QUE EVALUA _____

TIPO DE EVALUACION:

INICIAL..... Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

INTERMEDIA Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

FINAL Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

TERCER GRADO

REGISTRE SOLO CUANDO SE INDIQUE EN EL CUADERNILLO. CLAVE: RESPUESTA CORRECTA () ; RESPUESTA INCORRECTA (X) ; NO RESPONDIO (NR) . AL TERMINAR LA APLICACION, COMPLETE LOS PROTOCOLOS CON APOYO DEL MANUAL. CONSIGNE ERRORES EN LOS CUADROS RESPECTIVOS.

ESCRITURA

I. COPIA Y COMPRENSION (P/R) (%R/C)

1. COPIA UN TEXTO (5) () ()

2. COMPRENDE TEXTO (6) () ()

a) Señala dibujo corres. (1) _____

b) Resp. preg. sobre texto (5)

CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO I

- | | | |
|-----------------------------|---------------|--|
| | PUNTOS | |
| 1. ¿En dónde.....? | _____ | |
| 2. ¿A qué jugaron.....? | _____ | |
| 3. ¿Quién encontró.....? | _____ | |
| 4. ¿Dónde se escondió.....? | _____ | |
| 5. ¿Qué título.....? | _____ | |

SUBTOTAL (11) () ()

II. DICTADO Y COMPRENS.

1. DICTADO DE NUMEROS (4) () ()

a) Con 4 dígitos

4884 _____ 5079 _____

b) Con fracciones

5/4 _____ 6/2 _____

2. DICTADO DE TEXTO (8) () ()

3. COMPRENDE TEXTO (7) () ()

a) Señala dibujo corres. (1) _____

b) Resp. preg. sobre texto (6)

CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL CODIGO II

- | | | |
|---------------------------|---------------|--|
| | PUNTOS | |
| 1. ¿Qué ocurrió.....? | _____ | |
| 2. ¿Quiénes eran.....? | _____ | |
| 3. ¿Por qué ganó.....? | _____ | |
| 4. ¿Cómo festejaron.....? | _____ | |
| 5. ¿Qué título.....? | _____ | |

SUBTOTAL (19) () ()

III. REDACCION

1. REDACTA CUENTO A PARTIR DE UN DIBUJO (20) () ()

PUNTOS

- a) Contenido _____
- b) Vocabulario _____
- c) Convencion. _____
- d) Calidad _____
- e) Originalidad _____

SUBTOTAL (20) () ()

TOTAL ABSOLUTO (50) () ()

CARACTERISTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCION

Murmura () , Se acerca marcadamente a la hoja () , Borra c/frecuencia () , Tacha c/frecuencia () , Otros _____

OBSERVACIONES ADICIONALES:

TERCER GRADO

MATEMATICAS.

I. NUMERACION

(#RC) (%RC)

1. CUENTA FIG. GRAFICAS (2) () ()
 RC= 31 _____ 36 _____
2. COMP. SEC. NUMER. (4) () ()
 a) 2 en 2
 RC= 210 _____ 214 _____
 b) 3 en 3
 RC= 459 _____ 465 _____
3. NOMB. NM. CONSEC. ANTEC. (4) () ()
 a) Consec.
 RC= 97 _____ 381 _____
 b) Antec.
 RC= 66 _____ 862 _____

SUBTOTAL (10) () ()

II. FRACCIONES

1. REC. FIG. DIV. E/FRACC. (4) () ()
 a) Mitades _____
 b) Cuartos _____
2. RELAC. FIG. DIV. C/FRACC. (4) () ()
 a) Mitades _____
 b) Cuartos _____

SUBTOTAL (8) () ()

III. SISTEMA DECIMAL

1. IDENTIF. LUG. MILLARES (2) () ()
 RC= 4 _____ 8 _____
2. NOMBRA NUM. DMILLARES (2) () ()
 RC= 7 _____ 8 _____

SUBTOTAL (4) () ()

IV. OPERACIONES

(#RC) (%RC)

1. REALIZA OP. SUMA (2) () ()
 3 cf. c/3 dg. c/una liev.
 RC= 740 _____ 1430 _____
2. REALIZA OP. RESTA (2) () ()
 2 cf. c/3 dg. c/una liev.
 RC= 289 _____ 249 _____
3. REALIZA OP. MULTIPL. (4) () ()
 a) 2 dg. por 1 dg. liev.
 RC= 294 _____ 576 _____
 b) 3 dg. por 1 dg. liev.
 RC= 2870 _____ 2289 _____
4. REALIZA OP. DIVISION (8) () ()
 a) 1 dg. ent 1 dg. s/res.
 RC= 3 _____ 2 _____
 b) 2 dg. ent 1 dg. s/res.
 RC= 6 _____ 24 _____
 c) 1 dg. ent 1 dg. c/res.
 RC= 2 (res. 1) _____ 1 (res 2) _____
 d) 2 dg. ent 1 dg. c/res
 RC= 15 (res 2) _____ 24 (res 2) _____

SUBTOTAL (16) () ()

V. SOLUCION DE PROB.

1. RESUELVE PROB. DE SUMA (1) () ()
 RC= 623 _____
2. RESUELVE PROB. DE RESTA (1) () ()
 RC= 66 _____
3. RES. PROB. SUMA/RESTA (2) () ()
 RC= 100 _____
4. RESUELVE PROB. DE MULTIP. (2) () ()
 RC= 180 _____ 1280 _____
5. RESUELVE PROB. DE DIVIS. (2) () ()
 RC= 3 _____ 4 _____

SUBTOTAL (8) () ()

TOTAL ABSOLUTO (46) () ()

CARACTERISTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCION

Cuenta con los dedos (). Se apoya en la regla (). Requiere objetos para el conteo (). Hace rayas o puntos para contar (). Otros: _____

OBSERVACIONES ADICIONALES:

TERCER GRADO

LECTURA

I. LECT. EN SIL Y COMPRES. (#RC) (%RC)

- 1.- COMPRENDE TEXTO (7) () ()
 a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Res. preg s/texto (6) _____

CALIFIQUE DE ACUERDO C/CODIGO I - ANEXO IV

- PUNTOS**
 1. ¿Con qué otro.....? _____
 2. ¿Cómo es la.....? _____
 3. ¿Qué hace.....? _____
 4. ¿Por qué está.....? _____
 5. ¿Qué título.....? _____

2.- COMPRENDE TEXTO (13) () ()

- a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Describe Texto (12) _____

CALIFIQUE DE ACUERDO C/CODIGO I - ANEXO V

- PUNTOS**
 Personajes _____
 Ideas Centrales _____
 Secuencias _____
 Congruencia _____

SUBTOTAL (20) () ()

II. LECT. ORAL Y COMPRES. (#RC) (%RC)

1. LEE PALABRAS (6) () ()

- a) Trisil. _____
 ciclista _____ paraguas _____
 b) Tetrasil. _____
 audífonos _____ bicicleta _____
 c) Polisil. _____
 helicóptero _____ excavación _____

CARACTERÍSTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCIÓN

Señala con el dedo () Se acerca marcadamente al texto ().
 Lee muy rápido (), Lee muy lento (), Otras: _____

2.- LEE ENUNCIADOS (#RC) (%RC)

- a) C/ 5 elem. (4) () ()
 El campesino. _____
 ¡Una princesa. _____
 b) C/10 elem. _____
 ¿La tortuga... _____
 El marino... _____

3. LEE ORALMENTE UN TEXTO (12) () ()

4. COMPRENDE TEXTO (8) () ()

- a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Res. preg s/texto (7) _____

CALIFIQUE DE ACUERDO C/CODIGO II - ANEXO IV

- PUNTOS**
 1. ¿Cuál era.....? _____
 2. ¿Por qué estaba.....? _____
 3. ¿Qué le pidió.....? _____
 4. ¿Qué hizo.....? _____
 5. ¿Qué título.....? _____

SUBTOTAL (30) () ()

TOTAL ABSOLUTO (50) () ()

OBSERVACIONES ADICIONALES: _____

TESIS CON FALLA DE ORIGEN