

RAMO: EVALUACIÓN EDUCACIONAL II



UNIDAD I

Evaluación Educacional: Enfoque Constructivo del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

CLASE 01

1. LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL EN LA SOCIEDAD DEL FUTURO

Los acontecimientos actuales, unidos a los diversos estudios desarrollados hasta el momento, plantean a la educación un gran y complejo desafío, ya que resulta absolutamente imprescindible establecer un modelo evaluador acorde con la sociedad que se desea, con los objetivos generales del sistema educativo y con el modelo de persona que parece la idónea para vivir dignamente en los grupos sociales del futuro (la educación va siempre desfasada en sus objetivos: prepara en función de la sociedad actual a sujetos que van a vivir en una sociedad desconocida: la del mañana). Esto representa una incongruencia social y educativa que requiere de un profundo análisis, y de una adecuada toma de decisiones.

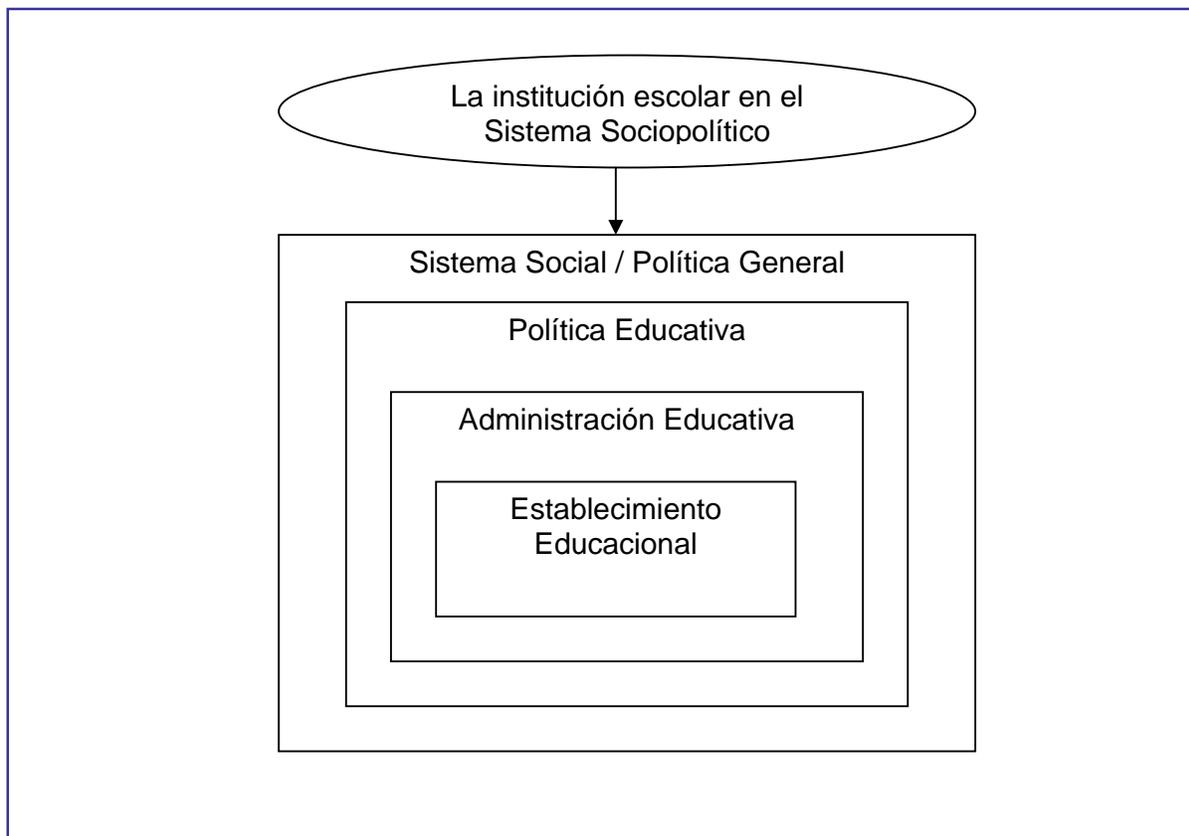
Previamente, hay que reflexionar acerca de la consideración del sistema educativo como un todo interrelacionado, en el que la totalidad de sus partes deben funcionar en una misma dirección, con unos mismos objetivos, con bases comunes que respondan a la filosofía del sistema, y a lo que se pretende con él.

En primer lugar, el sistema educativo viene condicionado por la sociedad en la que se implementa. Reproduce muchas de sus virtudes y también muchos de sus defectos, que intenta superar desde un planteamiento renovador. Es la dialéctica o lógica habitual en la que se mueve la educación: se ve condicionada por la sociedad, reproduce –de modo inconsistente, en la mayoría de los casos- sus rutinas y, a la vez, se propone soluciones innovadoras para llegar a una sociedad mejor.

Es posible ver, que cada grupo social, en función de sus parámetros de funcionamiento, desarrolla una política educativa determinada, que pone en práctica a través de su administración correspondiente.

Desde las instancias político-administrativas se regula legalmente el marco en el que el sistema educativo debe desenvolverse y, por lo tanto, se marcan los cauces por los que debe marchar el quehacer de cada establecimiento educativo que se integra institucionalmente en el mismo. En ese contexto –con sus limitaciones y con sus posibilidades- tiene lugar la acción educativa de cada día.

El centro educativo, además, está integrado por personas de procedencias diversas, con distintas culturas, religiones, razas, ideologías, etc., y con sus proyectos institucionales, debe dar respuesta a lo que esa “sociedad particular” espera de él. Y, como está claro, cada subgrupo de los que conviven en la unidad educativa, puede esperar respuestas diferenciadas y conseguir objetivos diversos. Están en su derecho y la institución tiene el deber de responder lo más adecuadamente posible a las expectativas que se ponen en ella. La tarea es compleja. Pero hay que abordarla ineludiblemente. El presente esquema nos muestra la complejidad del tejido social en el que está inserto el sistema educativo.



De acuerdo a lo planteado, dentro de toda sociedad se encuentra un sistema de gobierno, que debe buscar el respeto a las distintas ideologías que coexisten en él (gobiernos democráticos). Dicho sistema genera la política y administración educativas coherentes para que se puedan cumplir sus premisas constitucionales y a partir de ahí, se desarrolla la práctica a través de los equipos de profesores que asumen la responsabilidad de aplicarla en cada institución escolar. Así, el currículo escolar resulta altamente influido por la ideología imperante en una sociedad; las formas dominantes del currículo escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad. La vida y el trabajo de las escuelas, puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad en general.

El grupo de profesionales que coinciden en la unidad educativa, junto con el alumnado y la comunidad educativa en general, crearán un estilo peculiar de funcionamiento social que, si corresponde a los objetivos de la educación y es congruente con las respuestas que pretende dar en lo que se refiere a la formación del alumnado, contribuirá decisivamente a que éste alcance un desarrollo personal integrado, coherente, sin contradicciones internas; una preparación para la vida social y laboral que le permita su incorporación crítica y participativa en la misma. De lo contrario, se forman personas inseguras, poco integradas socialmente, contradictorias, con problemas afectivos, sin medios para continuar su actualización permanente en todos los ámbitos, que en el mejor

de los casos, mediante una labor de años llegarán a superar esta problemática –aún con las deficiencias inherentes a los fallos básicos ya insuperables-, y que, en el peor, deberán continuar así, en esas lamentables condiciones, el resto de su vida.

Es grande la responsabilidad de la labor educativa, mucho más de lo que se suele pensar, ya que de la educación que recibe una persona, no sólo de la escuela, la familia, la televisión, depende su calidad de vida. Esto lleva a pensar que la meta de la educación es que la persona disponga de los recursos vitales suficientes para realizarse autónomamente.

Estas reflexiones conducen a la siguiente conclusión:

“la actuación de todas las personas que inciden en la educación, la estructura y organización del establecimiento, sus normas de funcionamiento, su clima organizacional, el estilo de liderazgo, la organización del aula, los proyectos institucionales (educativo y curriculares de etapa) o el enfoque de cada uno de los elementos curriculares que se programen, deben ir en una misma dirección, deben perseguir los mismos objetivos, deben estar imbuidos por unos mismos principios y filosofía, ya que esta es la única manera de educar, es decir, de crear unas actitudes y una forma de pensar congruente en la persona”.

No se puede “predicar” lo que hay que hacer, si con los hechos se desdice lo que se aconseja con las palabras.

No se puede hablar de democracia, por ejemplo, y que el alumno sienta sobre sí el más puro autoritarismo y la no consideración sistemática de sus pareceres. Si se quiere conseguir un alumno crítico, participativo y creativo, los primeros que deben responder a esas características son los profesores. En el caso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la metodología del profesor, debe estar también en consonancia con las actitudes que se pretenden fomentar en los alumnos: si se quiere alumnos participativos, hay que favorecer las situaciones que permitan la participación; si se quiere alumnos que respeten las ideas de los demás, hay que dar oportunidad para que se expresen, argumenten y se respeten.

Con respecto a la evaluación, resulta decisivo que ésta se impregne de los valores (sociales, democráticos, participativos, solidarios, etc.), que se están desarrollando en alumnos y alumnas. No es posible hablar de democracia, de igualdad, de posibilidad de expresión, de participación, etc., y aplicar paralelamente, un sistema de evaluación sancionador y clasificador, que es utilizado como elemento de autoridad por el profesorado, como poder totalitario, porque, al fin, lo que importa es “aprobar” y, ante esa situación extrema, el alumno se aviene a asumir cualquier modo de trabajo –el que más gusta a cada profesor- para conseguirlo, aunque esté en total desacuerdo con el sistema y lo considere absolutamente inadecuado. En la mayoría de los casos, los alumnos se inhiben, se desinteresan por aprender y formarse realmente: hacen lo establecido y se

desentienden de lo que sería un proceso formativo auténtico. En otros casos, ni siquiera cumplen esos mínimos: se evaden del sistema –educativo, primero; social, después- en cuanto se convencen de que les resulta imposible seguirlo.

Es importante tener en cuenta la amplitud de la evaluación, para considerar en cada tipo de evaluación, las perspectivas o enfoques de la evaluación que mejor convengan a los objetivos pretendidos. Una evaluación formativa, continua, criterial, a la que se incorpora la autoevaluación y coevaluación, será consecuente con los principios que fundamentan una sociedad democrática, con los postulados de la política educativa y con los objetivos generales del sistema educativo, especialmente en sus etapas de educación obligatoria, importantísimas porque afectan a toda la población, que, en muchos casos, no volverá a recibir educación sistemática desde ninguna otra instancia y a la cual, por lo tanto, hay que garantizar los medios básicos para el desenvolvimiento adecuado a lo largo de su vida.

En definitiva, la educación es un todo continuo y global, y los niños y jóvenes aprenden lo que ven hacer, no lo que escuchan, especialmente, si esto último es contradictorio con lo anterior. Dado que la evaluación –como ya comentamos- es un elemento que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo absoluto, es de especial interés que se ajuste con gran precisión a las metas educativas que se proponen para el alumnado, de modo que contribuya eficazmente a que se alcancen y no al contrario, como ocurre ciertamente en multitud de ocasiones: que impide, con su práctica diaria, la educación integral y coherente de los alumnos.

Realice ejercicio n°1

CLASE 02

2. LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE CAMBIO EDUCATIVO

Generalmente el modelo de evaluación que está previsto aplicar, es lo que condiciona tanto los objetivos que se consiguen como la forma de trabajo en los establecimientos y en las aulas, de manera que éste dirige virtualmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que el funcionamiento de las unidades educativas; los alumnos aprenden para aprobar, y muchos programas de evaluación dan importancia a lo que entra en las pruebas y exámenes y a la aprobación de los alumnos. En cierta forma se puede señalar que la forma de evaluar ha conducido implícita y explícitamente, la forma de enseñar y aprender en los establecimientos educativos. Se convierte así, la evaluación en el eje y la finalidad de la actividad educativa.

Por ello, es importante reconocer que, si se quieren modificar realmente los procesos educativos, hay que incidir profundamente en el concepto de evaluación del que se parte, en los objetivos que se pretenden alcanzar con ella y en los procedimientos que se utilizan para ponerla en práctica. Así, si se parte de un concepto de evaluación

formativa, los objetivos para ella serán también formativos, al igual que las técnicas e instrumentos que se utilicen para su puesta en práctica. Todo debe contribuir a reforzar el concepto que fundamenta la acción evaluadora, pues será el único medio para alcanzar los objetivos previstos, tanto para la evaluación, como para el proceso formativo de los alumnos. La coherencia interna entre los planteamientos y su aplicación es un componente fundamental para lograr una actuación convincente, ante nosotros mismos, y ante los alumnos y alumnas que se educan.

El cambio en este sentido, aborda al modelo de evaluación tradicional, que valora los aprendizajes de los alumnos, casi exclusivamente, mediante pruebas puntuales y escritas, controles, exámenes, etc. Esto supone dejar al margen la valoración de lo más importante en la educación –quizá porque resulte lo más difícil de valorar-, centrándose, por el contrario, en lo “medible” de alguna forma, como suelen ser los objetivos alcanzados por el alumno, y que tiene una mayor carga de conceptos frente al uso de procedimientos o asunción de actitudes.

Algunos autores insisten en que al evaluar debe ponerse especial interés en evitar una serie de errores que se repiten de modo permanente. Entre ellos destacan:

- Permitir que los prejuicios oculten hechos importantes.
- Emitir juicios basados en instrumentos no fiables.
- Utilizar equivocadamente la información numérica.
- Ignorar variables importantes porque no se sabe cómo evaluar, o porque resulta trabajoso hacerlo.
- Permitir que los problemas de evaluación entorpezcan o paralicen los procesos de aprendizaje.

Hay que tener en cuenta además, que en muchos casos, con el examen no se consigue ni siquiera medir ese tipo de aprendizajes, porque al realizar la comprobación en un tiempo determinado y generalmente corto, lo que se constata, como máximo, es la cantidad de conceptos y contenidos que un alumno ha sido capaz de memorizar y reproducir en ese momento. Es decir, algo que ni siquiera llega a ser –en la mayoría de los casos- un aprendizaje real, pues se olvida rápidamente y no ha supuesto modificación alguna en las estructuras mentales o conducta de ese alumno o alumna.

Este argumento se refuerza con la consideración de que en la sociedad actual el aumento de los conocimientos es absolutamente inabordable por la persona individual.

Por lo tanto, esta situación en un momento histórico para la evolución de la educación a escala planetaria, en que ya “es imposible que sean importantes los infinitos contenidos” y lo relevante es la asimilación y utilización creadora de las estructuras básicas en los diversos campos de contenidos, adquiere una importancia capital (Fernández Pérez, 1988:47).

Es evidente que los objetivos de la educación varían –tanto desde la perspectiva real de los intereses personales para la vida- en función del modelo de sociedad de cada época histórica: la actual, como decimos, se caracteriza por su incremento geométrico de conocimientos y por el avance tecnológico –especialmente en el campo de la informática-, lo que debe influir decisivamente en el modelo de formación que se promueve para las jóvenes generaciones, si no se quiere perder lamentablemente el tiempo en cuestiones que ahora ocupan un segundo plano, aunque en otros tiempos fueran básicas para la educación adecuada del ser humano.

Muchas veces la pedagogía consiste en llenar a los niños de respuestas, sin que ellos hayan planteado ninguna interrogante, y en no escuchar ni siquiera sus preguntas. Cardona (1990: 151) alude a la importancia que se da, socialmente, a la cantidad de saber y al consumo de saber en estos términos:

“Esa creciente distancia, a favor del saber calculador como nuevo cálculo, sobre el conocimiento directo y personal, siempre cualitativo, es justamente lo que lleva de suyo a eso que Moreno Márquez dice que hoy más que nunca nos obsesiona: ya no se trata únicamente tanto de calidad del conocimiento cuanto de su cantidad; conocer más, saber más; consumir conocimiento, consumir saber. Nos falta la información, nuevo talismán en el fin de la modernidad”.

Poco importa la experiencia personal de vida, si se dispone de un buen computador con una buena base de datos, sea quien sea el que los haya obtenido y de qué modo, sea quien sea el que los proporcione. Este planteamiento, que resulta ser un reflejo fiel de la forma de actuar que vemos a nuestro alrededor y en la cual, por supuesto, nos encontramos todos inmersos y, en mayor o menor medida, contagiados, conduce –si se mantiene en estos términos en el campo de la educación- al desinterés por parte de los alumnos en relación con lo que les suministra el sistema educativo institucional y deriva, por lo tanto, en el denominado genéricamente “fracaso escolar”. Rodar (1987) invierte la situación atribuyendo el fracaso a la escuela, y no al alumno; afirma que el aula se convierte habitualmente en un espacio donde se adopta todos los años, el método del “suspense”, confirmando el fracaso de una escuela obligatoria que, cuando no consigue promover cultura, suspende a los alumnos, si no consiguen o no quieren consumir la cultura impuesta.

Es así, como la incidencia de los exámenes ha llegado hasta tal punto en la actividad escolar, que la institución o centro educativo ha sido definido como “un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes” (Jackson, 1991: 45). El mismo autor hace la siguiente reflexión:

“El niño muy pequeño puede ser temporalmente engañado por tests que se le presentan como juegos, pero no pasará mucho tiempo hasta que comience a ver a través del subterfugio y comprenda que, después de todo, la escuela es un asunto serio. Lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante, que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros”.

Si esta situación se ha venido dando hasta ahora (aunque teóricamente esté superada y en la práctica, todo buen profesor haya valorado a sus alumnos en función de diversas variables), y se mantiene a pesar de los argumentos que aparecen en contra, hay que insistir en la necesidad de cambiarla si, efectivamente, se quieren hacer realidad los objetivos propuestos para la educación obligatoria, necesarios en nuestra sociedad y en la que se avecina.

No cabe el realizar alguna variación en determinados elementos curriculares y dejar otros, como la evaluación, igual que siempre. Debe plantearse un proyecto curricular de etapa coherente en sus planteamientos globales, lo que lleva al ajuste adecuado de todos sus componentes. En cuanto aparezcan contradicciones entre metodología y evaluación u objetivos y actividades, por ejemplo, es inútil el esfuerzo que se haya puesto para formular ese proyecto, ya que está fallando su base: la interrelación y coherencia de los elementos que lo constituyen.

Realice ejercicio n°2

CLASE 03

3. LA REFORMA DE LA EVALUACIÓN

Los puntos anteriores nos llevan a analizar la trascendencia que tiene la puesta en marcha de una reforma de la evaluación educacional. A modo de sistematización de las razones de carácter psicológicas, pedagógicas y sociales, se presentan tres puntos esenciales que justifican dicha reforma, las cuales pueden expresarse de la siguiente manera:

3.1. Hay que Reformar la Evaluación para Responder a los Principios Constructivistas del Aprendizaje

Con la aparición de la psicología conductista y su aplicación al aprendizaje, se llegó a pensar que con una adecuada selección de motivaciones y estímulos presentados a los alumnos, y una correcta secuencia de objetivos estrictamente operativos que marcaran detalladamente el camino que se debía seguir en todo proceso cognitivo, se podrían predecir con bastante aproximación los resultados que alcanzaría cada alumno y realizar un seguimiento perfecto de sus progresos hasta lograr que llegaran a los objetivos finales de la etapa educativa correspondiente. El seguimiento se facilitaba con la operatividad de los objetivos que, consecuentemente, los hacía fácilmente evaluables: se formulaban casi como actividades y, por lo tanto, eran observables o “medibles”, en muchos casos con pruebas fáciles de valorar. Este planteamiento condujo al desarrollo de un modelo de pedagogía por objetivos (Bloom, 1972), que llevaba a un momento de gran optimismo en la educación, pues parecía que se estaba en posesión de todas las claves, necesarias para controlar la enseñanza, en todos los pasos que deben seguir los alumnos hasta alcanzar los aprendizajes previstos. No obstante, esta euforia duró pocos años, pues el sistema degeneró en modelos de enseñanza excesivamente automatizados. Por ejemplo, la ejecución de “fichas” como elemento de aprendizaje autónomo, fue un descubrimiento con el cual los alumnos aprendieron extraordinariamente bien a realizar fichas, porque, salvo en los casos de los alumnos que aprenden a pesar de los modelos de enseñanza, pocos consiguieron aprendizajes reales con estos métodos y, por el contrario, se perdieron numerosos valores pedagógicos que ahora se intentan recuperar, pero que muchos alumnos quedaron sin desarrollar, y para los cuales la situación resultó irreversible.

Un fallo claro del modelo conductista de aprendizaje, al pretender unificar el camino que todos los alumnos debían recorrer, fue esa presunción de respuesta casi homogénea que se debía dar ante determinadas motivaciones o procedimientos de enseñanza. Pero todo profesor sabe con certeza que siendo él la misma persona ante el conjunto del grupo y practicando una misma metodología, siempre hay un subgrupo al que interesa el planteamiento o la forma de trabajar y sigue bien esa unidad didáctica, otro subgrupo para el que no es significativo el tema o no conecta con el modo de exposición inicial, y un tercero que va por delante del nivel presentado y al que hay que ofrecer trabajos complementarios por donde puedan seguir avanzando y manteniendo el interés. Estos tres niveles dentro de un grupo son bastante habituales, además de todas las particularidades que presente cada alumno individualmente considerado. ¿Por qué?, porque, evidentemente, cada persona tiene unos intereses particulares, posee conocimientos diferentes acerca de un tema, se encuentra en distinto momento de desarrollo –aún dentro del mismo estadio- etc. Las personas no son autómatas en las respuestas: poseen un campo afectivo que las diferencia, y eso lleva a la obligada necesidad de adaptar la enseñanza a esas peculiaridades individualizadas que ya se han mencionado.

La evaluación, dentro de esta concepción del aprendizaje, tuvo asignada una función muy clara: comprobar los resultados obtenidos; es decir, qué cantidad de objetivos se alcanzaron y cuáles quedaron pendientes de superar. Así la evaluación se aplicó con una función puramente sumativa y final, sin más pretensiones que la de constatar el grado de lo conseguido para, de esta forma, aprobar o reprobar, promocionar o repetir.

A pesar del planteamiento rotundo que se plantea en relación a la evaluación, en el campo educativo, tanto la Administración como el profesorado no han adoptado completamente dichas posturas y, a partir de los resultados obtenidos en cada evaluación puntual, se ha planteado la siguiente problemática: “Y con los alumnos que no han alcanzado los objetivos, ¿qué se hace?”. La situación exige que los alumnos continúen sus estudios, y para que eso sea posible deben llegar a los objetivos primeros de manera que puedan seguir avanzando convenientemente. Por ello, habitualmente se ha propuesto como solución que el alumnado que no alcance los objetivos correspondientes a una evaluación realice, seguidamente, actividades de “recuperación o reforzamiento”. La realidad es que si se ha aplicado la evaluación después de un mes o dos de trabajo y, en ese momento, el profesor se entera de que un porcentaje de alumnos no ha realizado un aprendizaje adecuado y, por lo tanto, no ha seguido el ritmo de enseñanza marcado por él, durante el próximo período escolar (en los meses siguientes), esos alumnos deberán recuperar lo no aprendido además de seguir trabajando para realizar los nuevos aprendizajes correspondientes al período actual. Y otra vez la realidad y el sentido común indican que si un alumno ha tenido dificultades – asistiendo regularmente a clase- para aprender lo programado en un trimestre, cómo va a ser capaz de aprender el doble en el próximo. Consecuencia que se comprueba con más facilidad de lo que sería deseable: hay alumnos que a los doce años ya son indiferentes a lo que les ofrece el establecimiento educacional y se inhiben de todo cuanto ocurre en él y, como proyección, en muchos casos, también lo hacen en el entorno social donde viven, convirtiéndose, desde muy jóvenes, en población marginada y sin perspectivas.

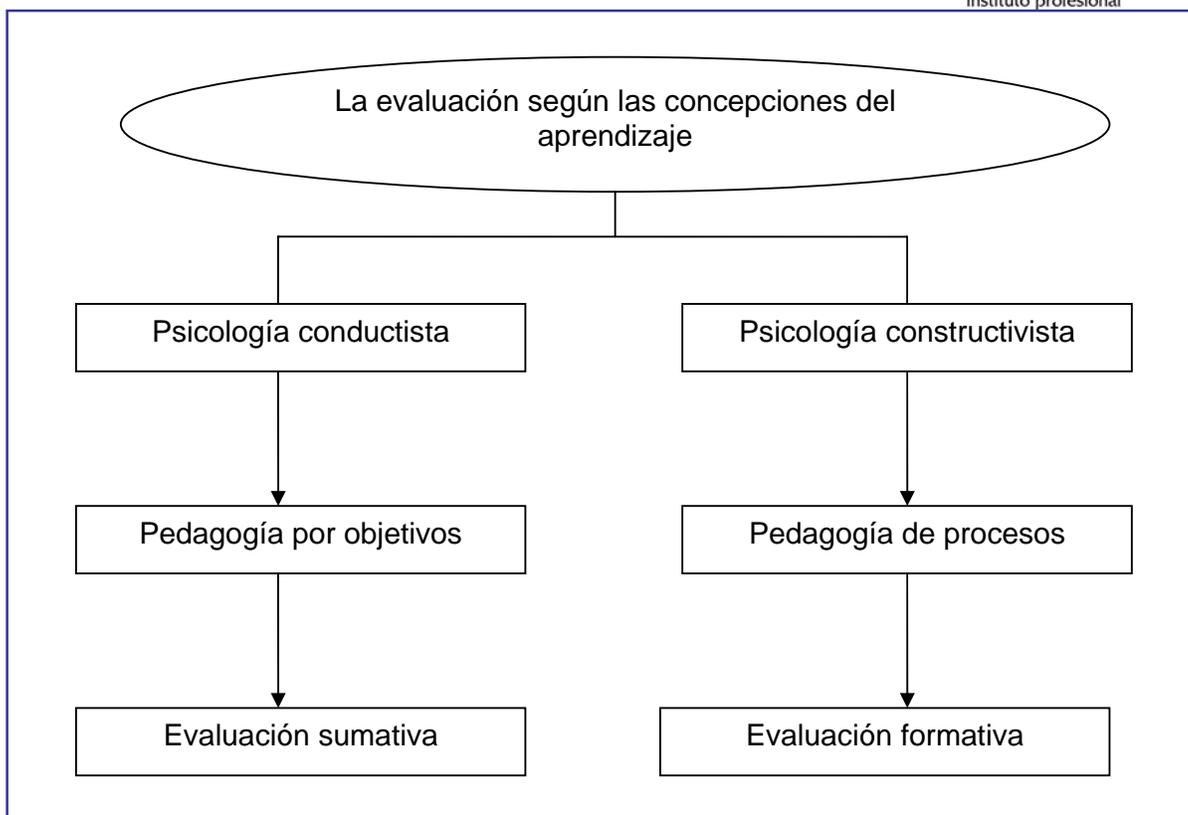
Ante esta situación, tiene mucho que decir el planteamiento que tradicionalmente se viene haciendo de la evaluación, como uno de los factores importantes para corregirla.

En la actualidad, los avances en psicología han llevado a un diferente punto de partida en la comprensión de cómo se producen los aprendizajes, lo que consecuentemente, debe modificar los planteamientos pedagógicos y didácticos si se quieren alcanzar los mejores resultados. Se adopta, desde diferentes y complementarios enfoques psicológicos y educativos (Piaget, Vygotsky, Luria, Cole, etc.), una concepción constructivista del aprendizaje, que implica la formación progresiva de la persona mediante su interacción con el ambiente. Esto supone que es su propia actividad –interna y externa-, basada en las ideas previas que posee y apoyada en sus intereses, posibilidades, motivaciones, etc., lo que irá modificando y reestructurando sus esquemas. Por lo tanto, es fundamental la representación inicial que se posea de la nueva información, más la actividad que se desarrolle en relación con ella.

Como consecuencia para la práctica educativa, se pasa a un planteamiento pedagógico-didáctico centrado en los procesos, en el que importa especialmente conocer el camino que recorre el alumno y cómo lo recorre, para detectar lo positivo y negativo del mismo, las dificultades, las posibilidades de cada uno y así poder regularlo de inmediato y ayudarlo mejor a alcanzar los objetivos pretendidos. Por ello, no es cierto que desde esta postura el educador se desentienda de los resultados –aunque ponga especial interés en los procesos–, ya que si se recorre bien el camino, se garantiza la llegada a la meta, cosa que no ocurre si se fija únicamente en la meta y no atiende a los obstáculos que se presentan por el camino:

“La definición, por clara que sea del objetivo que queremos alcanzar, y nuestro deseo de llegar a él, no es suficiente para conducirnos al mismo, mientras no conozcamos o no utilicemos los medios adecuados” (Mahatma Gandhi).

Desde esta concepción se hace preciso incorporar la evaluación al propio proceso de enseñanza y aprendizaje desde que éste comienza, con una función, por tanto, esencialmente formativa, es decir, con la pretensión de mejorarlo progresivamente y llegar a los objetivos en el máximo de situaciones posible. La evaluación sumativa, en sentido estricto, tiene aquí escaso sentido y pocas aportaciones que hacer. En el siguiente esquema, es posible visualizar las principales tendencias que aún hoy en la actualidad, buscan explicar el proceso de evaluación en el aprendizaje.



3.2. Hay que Reformar la Evaluación para Evaluar Determinados Objetivos Generales

En los objetivos generales que se formulan para la educación obligatoria en nuestro país y en cualquiera de nuestro entorno, aparecen muchos que implican la adquisición de determinados valores y actitudes ante la vida, las personas, la naturaleza y la sociedad en general. Estos valores y actitudes no se aprenderán en ningún caso estudiando una lección, o por el sólo hecho de que el profesorado lo proponga como positivo. La asunción y ejercicio de valores y actitudes obliga a una forma de actuación, de vida, en la que éstos se practiquen día a día, por lo que se requiere un estilo común en el funcionamiento del establecimiento y de las aulas, de acuerdo con los que se quieran desarrollar. Su evaluación exige, por lo tanto, no un examen puntual (donde difícilmente van a aparecer con fiabilidad las metas conseguidas, ya que los alumnos, sin duda alguna, responderán lo adecuado para obtener una buena calificación: escribirán lo que el profesor quiere leer), sino la observación continuada del comportamiento del alumnado en cualquiera de las actividades que realiza en el aula, en la escuela e incluso, fuera de ella. Esto supone, como es obvio, cambiar y ampliar los procedimientos de evaluación aludidos y transformarlos en los necesarios para que sea posible evaluar la asunción real –siempre dentro de un margen limitado de posibilidades- de valores y actitudes en los alumnos.

Un caso similar se presenta también cuando se pretenden evaluar los objetivos referentes al dominio de ciertos contenidos específicamente disciplinares, como los relativos a la comunicación oral, por ejemplo: el examen escrito queda descartado por absurdo, por lo que habrá que modificar las técnicas e instrumentos de evaluación pertinentes (Reyzábal, 1993).

Con respecto a los objetivos que implican la utilización de procedimientos adecuados para el desarrollo de destrezas y habilidades, tanto manuales como intelectuales, también resulta más confiable y válido un modelo de evaluación que permita comprobar “sobre la marcha”, durante los trabajos en el aula, cómo los manejan los alumnos, y no limitarse a una comprobación puntual –en un examen– donde, por múltiples circunstancias, un alumno puede fallar o no dar el rendimiento adecuado a las posibilidades puestas de manifiesto a lo largo de su proceso de aprendizaje.

3.3. Hay que Reformar la Evaluación para Alcanzar los Objetivos Propuestos y dar Coherencia a los Elementos Curriculares

Continuando con el razonamiento anterior, para alcanzar esos objetivos se hace preciso también modificar la metodología tradicional basada, casi exclusivamente, en la exposición del profesor y el estudio del alumno. Si ese alumno ha de ser participativo, respetuoso de las ideas de los demás, crítico, creativo, autónomo, la metodología debe favorecer situaciones en las que se practiquen estas actitudes de modo habitual; o sea, que habrá que proponer actividades mediante las cuales se puedan desarrollar, regular y valorar convenientemente los valores y actitudes promovidos. Como es lógico, después de practicar una metodología activa, participativa, etc., en la que se ha anticipado que se valorará el grado de participación, el respeto mutuo, la autonomía en el trabajo, la crítica constructiva y superadora de algunas situaciones, no resulta coherente evaluar esas conductas en una situación aislada, con una prueba puntual y descontextualizada. En primer lugar, porque de este modo es imposible evaluar los objetivos comentados; en segundo lugar, porque como lo importante es lo que se evalúa, el profesor que actuara de esta forma no podría volver a proponer esa “participación” no valorada, ya que sus alumnos se desentenderían de la actividad correspondiente para centrarse exclusivamente en lo que luego se les iba a pedir en la prueba.

Si lo que realmente se valora en la enseñanza, es lo que se evalúa, para favorecer el desarrollo de actitudes, hábitos, normas y valores positivos, y alcanzar los objetivos generales de la educación obligatoria, será imprescindible evaluar la adquisición y asimilación de esos contenidos. De lo contrario, en pocos años éstos habrán desaparecido del currículo de los establecimientos educativos. Por ello, si no se reforma la evaluación se corre el riesgo claro de olvidar la importancia de las actitudes y valores, es decir, lo más valioso de la educación aunque resulte lo más difícilmente evaluable.

Por otra parte, entre las capacidades que debe alcanzar el alumno en su educación, se encuentra la de “valorar” (ideas, actuaciones, patrimonio, cultura, situaciones sociales, etc.). Y este valorar sólo se consigue valorando. Por esto, es interesante introducir prácticas de autoevaluación y coevaluación entre los alumnos, para que, además de valorar cuestiones externas a él, practiquen también esta capacidad en relación consigo mismo.

Realice ejercicio nº3

CLASE 04

4. ¿EVALUACIÓN CUANTITATIVA O CUALITATIVA?

Es interesante señalar que la tendencia cuantitativa de la evaluación aplicada al campo educativo ha tenido y tiene, una gran tradición y arraigo, debido por un lado, a su procedencia del campo empresarial, y por otro, a que, efectivamente, para estudios que pretendan generalizar resultados y ser aplicados a grandes poblaciones mediante muestras significativas, es necesario utilizar métodos experimentales y cuantitativos.

El mundo de la empresa tiene unos planteamientos económicos y un modelo de organización en los cuales encajan perfectamente valoraciones de tipo cuantitativo, pues son las adecuadas para determinar el grado de rendimiento que se consigue. Las cifras generales son expresivas del avance o retroceso que se va produciendo. Estos resultados se ponen de manifiesto, lógicamente, con números, ya sean éstos una expresión de porcentajes, coeficientes, datos económicos, etc.

Lo mismo ocurre cuando lo que se evalúa en el sistema educativo son procesos ya acabados y se desea conocer el resultado obtenido; es decir, cuando se valoran productos (evaluación sumativa). Suelen referirse a datos que resulten generalizables al conjunto del sistema y que deben servir para tomar decisiones de gran alcance en la administración educativa; por ejemplo: resultados académicos del alumnado curso a curso, resultados por áreas o materias de aprendizaje, abandono escolar, índice de faltas del profesorado, etc. Al ser información estadística también se expresa numéricamente (coeficientes, porcentajes, etc.) y utilizando para su obtención los métodos apropiados, se garantiza la objetividad y posibilidad de generación de los datos. Por lo tanto, esta evaluación es un buen sistema para la toma de medidas, casi siempre a largo plazo, con incidencia o repercusión en todo el sistema educativo.

No obstante, en los diferentes ámbitos de actuación que abarca el sistema escolar, no siempre es conveniente ni aplicable la evaluación bajo un prisma exclusivamente cuantitativo y numérico. Esta situación de inadecuación se presenta cuando es preciso evaluar procesos (evaluación formativa), cosa que ocurre en la mayor parte de las

situaciones educativas en mayor o menor medida. Es el caso que se refleja en el apartado anterior: se obtienen datos numéricos que ponen de manifiesto, por ejemplo, unos resultados escolares muy bajos, inaceptables para el sistema educativo. Por lo tanto hay que tomar decisiones para resolver el problema. ¿Qué hacer? Si nos atenemos con exclusividad a la información estadístico-numérica obtenida, no es posible hacer nada, no se pueden tomar decisiones en ningún sentido porque no se conoce qué es lo que está fallando, en qué momento del proceso se están dando determinadas dificultades que impiden conseguir los resultados previstos. Los números no dan cuenta de los porqués. Como dice René Thom (1993, 117-118) “La matemática es la ciencia en la que no se sabe ni de qué se está hablando ni si lo que se dice es cierto”. Esto lleva a que, incluso después de haber realizado un estudio cuantitativo en el campo de la educación, si se quieren tomar las medidas consiguientes, es imprescindible complementarlo con un estudio cualitativo que explique, descriptivamente, lo que está ocurriendo, por qué es eso así, dónde falla el sistema, etc. De lo contrario, las medidas adoptadas pueden dirigirse hacia falsas soluciones, pueden suponer el cambio de unos errores por otros y, por lo tanto, no resolver las cuestiones planteadas.

En el mundo de la empresa, actualmente, tampoco se realizan valoraciones cuantitativas con exclusividad. Son muchos los empresarios que se proponen mejorar los resultados mediante la mejora de los procesos, y para ello están aplicando evaluaciones parciales al trabajo de los empleados, casi siempre asociadas a procesos de formación, con lo cual, antes de que se produzca una baja de rendimiento ya han tomado las medidas oportunas para salvar las disfunciones aparecidas en el camino y que la empresa continúe funcionando de la mejor manera posible.

Como se ve, las posiciones cuantitativa y cualitativa se van acercando por las mismas imposiciones de los estudios que se llevan a cabo y las finalidades que se proponen con ellos. Con visiones parciales o sesgadas de un problema es imposible resolverlo. Siempre hay que utilizar y aplicar cuantos elementos resulten válidos para llegar a la mejor solución.

Hasta aquí se ha planteado la evaluación cualitativa como complementaria de la cuantitativa. Pero si se centra la atención en la evaluación de aprendizajes, como hasta ahora se ha ido tratando, hay que convenir que la evaluación cuantitativa tiene poco o nada que decir, si se quiere que esta evaluación se aplique fructíferamente, obteniendo de ella todas las virtualidades que permite. En primer lugar, porque en el aula hay que evaluar procesos; en segundo lugar, porque las decisiones que hay que tomar, deben tener carácter inmediato; y en tercero, porque la cantidad como expresión de un aprendizaje no significa nada o, peor aún, conduce hacia un modelo de aprendizaje poco recomendable. Aquí el tema central es la persona, que es siempre irrepetible, y no contabilizable (Cardona, 1990: 35). Es decir, que la evaluación de carácter cualitativo/descriptivo, resulta imprescindible para la evaluación de los procesos de aprendizaje, en un sentido educativo con todo el valor que encierra el término.

Esto nos demuestra la pertinencia de la evaluación formativa para valorar los procesos de aprendizaje. Evaluación formativa que, para cumplir la finalidad que tiene encomendada (mejorar el proceso que evalúa) debe desarrollarse de acuerdo con un modelo cualitativo que permita describir con amplitud las situaciones e informar de las

mismas a todos los implicados en ese proceso. Si no informa de manera comprensible para todos, es imposible que facilite la mejora de los alumnos afectados, porque no conocerán en qué deben superarse, qué están haciendo bien, cuál es el camino adecuado para seguir, etc. Esto supone un seguimiento paulatino del proceso que tiene lugar, en el que no caben planteamientos cuantitativos, numéricos, generales y finales. Son estrategias imposibles de aplicar en un pequeño grupo y, más aún, en el progreso y desenvolvimiento de cada individuo.

No todo es cuantificable ni medible en educación, ni conviene que lo sea. Lo más importante de la formación de una persona es, precisamente, lo que no se puede medir, lo más difícil de valorar. Pero no por ello se puede dejar de lado. Hay que esforzarse en que los alumnos “aprendan a ser” y hay que lograr una valoración, válida y adaptada a los requerimientos de esos aprendizajes.

En definitiva, se puede concluir que no es desechable ninguno de los planteamientos señalados (cuantitativo y cualitativo), sino que, hay que utilizar uno u otro, en función de los datos que se precisen y la finalidad que se pretenda, siendo en muchas ocasiones, necesario aplicar ambos enfoques para llegar a la toma de decisiones más completa y adecuada a la situación que se presente. El siguiente cuadro comparativo permite establecer una relación con las principales características de los dos enfoque analizados.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Carácter objetivo • Expresión numérica • Datos generalizables • Toma de medidas a largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter subjetivo • Expresión descriptiva • Datos particulares • Toma de medidas inmediata

CLASE 05

5. EXPRESIÓN NUMÉRICA O DESCRIPTIVA

El análisis de los dos tipos de evaluación analizados anteriormente, desembocan en la necesidad de reflejar la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma descriptiva: con palabras, no con números, si se quiere que cumpla totalmente su función formativa.

Como ya se ha anticipado, el paso de la evaluación del mundo empresarial al mundo educativo, ha tenido repercusiones positivas, pero también negativas. De forma resumida, la incidencia más clara se ha dado en tres facetas:

- a) La división del trabajo en especialidades.
- b) La interpretación de que debe aparecer una relación directa entre inversión y producto.
- c) La plasmación numérica de los resultados.

El primero de ellos, se relaciona positivamente con el avance de las ciencias pedagógicas; el segundo, se encuentra a mitad de camino, porque si es cierto que la educación precisa importantes inversiones, también lo es que con esa única medida, no se garantizan mejores resultados.

Con respecto al tercero de ellos, hay que señalar que la tradición y la historia han marcado el camino de la evaluación y han encasillado su expresión en la forma numérica, que por ello, tiene un asentamiento y un peso entre los docentes que no posee, hasta ahora, la expresión descriptiva de los resultados del aprendizaje.

¿Por qué se defiende de manera tan apasionada, en muchos casos, la expresión numérica de la evaluación de los alumnos?; fundamentalmente, porque se piensa que, además de ofrecer información suficiente acerca del progreso individual del alumno y alumna:

- El número es más objetivo.
- Su interpretación es unívoca cuando ésta debe realizarse por parte de muchos receptores (ya sean profesores, familiares o alumnos).

La objetividad o subjetividad de una evaluación se puede presentar en ésta tanto si se expresa con palabras (incluso más en el primer caso); que el número ofrece información suficiente (desde un punto de vista profesional, no solamente social) en cuanto al momento de aprendizaje en que se encuentra un estudiante; y que su interpretación es imposible por parte de quien recibe esa exclusiva información, y, en algunos casos, incluso para el que la ha otorgado después de pasado cierto tiempo.

5.1. La Objetividad del Número

Para que una calificación numérica sea absolutamente objetiva debe ser adjudicada reuniendo una serie de requisitos previos que son igualmente necesarios en la evaluación descriptiva, ya que, de lo contrario, tanto la una como la otra podrán estar sesgadas en algún sentido.

La aureola de objetividad le viene al número por su aplicación a evaluaciones de enfoque cuantitativo; pero es un error pensar que, utilizado en otros ámbitos de la evaluación –como puede ser la valoración de actividades o trabajos de clase, o la valoración de procesos- el número sigue manteniendo la característica de objetividad, que le viene no por la forma de expresión, sino por el proceso mediante el cual se ha llegado a ella. Por eso, un número puede ser absolutamente subjetivo, igual que una frase. Si para llegar a la calificación de un ejercicio se han fijado ciertos criterios de corrección y, apoyándose en ellos, se realiza un análisis de contenido riguroso y, después del mismo, se valora el ejercicio con un número, ese número podrá ser objetivo. También lo será si el ejercicio lo corrigen al menos dos personas y contrastan los resultados para llegar a una valoración conjunta y aceptada por ambas. Igualmente, la misma persona puede corregirlo dos veces y ajustar su valoración después de haber evaluado el conjunto de trabajos. De lo contrario, el número puede ser, incluso, más subjetivo que la valoración descriptiva, porque como no “dice nada” que los demás puedan entender claramente, el evaluador se escuda tras él para justificar cualquier juicio, sea éste positivo o negativo. Las explicaciones se buscan y se encuentran –con toda seguridad- posteriormente. Si ese juicio se expresa mediante una serie de frases, cualquier receptor ajeno al proceso evaluador comprende perfectamente lo que se ha conseguido y lo que no, y puede mostrar su conformidad o disconformidad con el juicio emitido; lo cual permite una evaluación más objetiva, más justa y mejor aceptada por los evaluados.

Además, si ya es un riesgo trasladar el contenido de un ejercicio a conclusiones de evaluación acerca de la consecución de determinados objetivos, más lo es aún cuando hay que dar un segundo paso: trasladar el mayor o menor logro del objetivo a su concreción –simplista- en un número. Es imposible expresar con una cifra la riqueza de información que se puede tener acerca de la formación de un alumno o alumna en todas las facetas de la personalidad que se van desarrollando durante su proceso educativo.

La falta de objetividad existente al expresar con números la valoración de lo conseguido por un estudiante, da constancia de que un mismo ejercicio puede obtener calificaciones distintas en función de quién lo haya corregido. Es ya una práctica adoptada habitualmente, que en ciertos exámenes, se descarten las puntuaciones que presentan una diferencia mayor de tres puntos. Igualmente, el mismo profesor valora más o menos un trabajo, según el nivel general del grupo, siendo esto reflejo de una evaluación normativa.

¿Por qué se producen estas situaciones? Porque si valora únicamente un evaluador, sin referencias externas (criterios) y rigurosas para ello, lo hará siempre:

- En función de sus criterios personales.
- En función del nivel de exigencia que tenga en su programación (lo que piense que un alumno debe dominar en ese curso determinado).
- En función de lo que ese evaluador conozca del tema trabajado.
- En función del nivel del grupo.
- En función de sus circunstancias personales –estado físico, anímico, situación laboral, etc.- en el momento de valorar.

En el primer lugar de estos motivos, aparecen los criterios personales del evaluador. Podría pensarse que estos criterios son rigurosamente objetivos, con lo cual estaría garantizada la valoración que se haga del objeto evaluado, en este caso unos aprendizajes concretos. Al citar este punto como fuente de subjetividad se hace partiendo del principio de que, incluso con la mejor voluntad y el mejor planteamiento evaluador, la persona no percibe objetivamente, sino que lo hace de acuerdo con múltiples condicionamientos ya adquiridos, con el sistema de valores propio y del entorno en el que se desenvuelve, y con los conocimientos y estructuras mentales desarrollados.

En este sentido, Ornstein (1994, 118-119) describe la siguiente experiencia:

“un fenómeno psicológico importante es el efecto de anclaje, es decir, el efecto que tiene la información sobre la percepción posterior. En un experimento se entregaron a ciertos individuos, pesas pesadas (de 400 a 600 g) para que emitieran un juicio. Luego se hizo cambiar de lugar a la mitad de cada grupo. Quienes cambiaron las pesas pesadas por las ligeras estimaron que estas últimas eran más ligeras de lo que creían quienes habían levantado pesas ligeras todo el tiempo. Muchas de estas comparaciones afectan al juicio: es posible que percibamos que un sobre que pesa lo mismo que una maleta, pesa más, porque hemos determinado un nivel adaptativo basado en el tamaño pequeño del sobre, con el que comparamos el peso”.

Según Espinosa (1994,95), la psicología de la percepción se ha ocupado mucho de este tema y sus resultados parecen confirmarlo. Así, Bruner y Postman (1948) trataron de mostrar cómo y por qué “lo que uno ve y observa es inevitablemente lo que uno selecciona de una infinitud de perceptibles potenciales”. A partir de esta afirmación demostraron empíricamente que “los valores personales son determinantes demostrables

de lo que el individuo selecciona perceptualmente de su ambiente” llegando a definir tres mecanismos a través de los que esta selección opera”.

Por ello, se puede concluir que es imprescindible tomar todas las precauciones antes de emitir un juicio de valor acerca de de la evolución de una persona, y no intentar simplificarlo hasta el punto de que no responda a la realidad y que, incluso, pueda deformarla. Se corre el riesgo de caer en la denominada “matematización de la cultura”, es decir, la creencia de que todo puede ser matematizado sin residuos, confundiendo matematización con conocimiento” (Espinosa, 1994: 44). No puede identificarse conocimiento con ciencia y negar, así, el valor de saber a todo lo que no es ciencia o no puede traducirse en expresión numérica.

Es evidente que este conjunto de razones inciden fundamentalmente en la valoración mayor o menor del aprendizaje de un alumno.

Realice ejercicio n°4

CLASE 06

5.2. La Información que Ofrece el Número y su Interpretación

En la evaluación de los procesos de aprendizaje o enseñanza, un simple número no ofrece prácticamente ninguna información sobre el momento de evolución en que se encuentra la persona que se forma.

Para una mayor comprensión de esto, se puede enunciar el siguiente ejemplo de la actividad dentro del aula. Si llega un alumno nuevo a un grupo y la información que aporta sobre sus aprendizajes, es un boletín donde aparece: Lengua y Literatura: 6 (o bien); Matemáticas: 5 (o suficiente), etc., el profesor que debe comenzar a trabajar con él no sabe en absoluto, qué aspectos del área domina ese alumno y en cuáles necesita reforzar sus aprendizajes. Puede interpretarse que, en función de la programación del profesor precedente o anterior, el alumno había alcanzado lo básico para continuar sin graves dificultades. Sin embargo, al respecto se puede señalar lo siguiente:

- Primeramente, la programación de ese profesor no tiene por qué coincidir con la del actual (más aún, con un sistema educativo que acepta la flexibilidad y apertura del currículo y, por lo tanto, diferentes secuenciaciones de objetivos y contenidos).

- En segundo lugar, el alumno ha alcanzado unos aprendizajes básicos y le quedan por dominar otros tantos (del 5 al 7 hay un amplio margen de aprendizaje), que no se sabe cuáles son.
- En tercer lugar, en esa evaluación escueta habrán incidido numerosos factores personales –salvo que se aclare lo contrario- que no es posible conocer para encajar adecuadamente la información que se recibe del alumno.

Con una calificación no descriptiva, un profesor no conoce la situación de aprendizaje del estudiante evaluado. Debe por tanto, comenzar por realizar una amplia y profunda evaluación inicial de las diferentes facetas del área, para determinar qué es lo que domina y dónde necesita reforzar y ampliar sus aprendizajes.

Es posible que se argumente que socialmente, el número o la calificación simple de aprobado o reprobado exprese todo cuanto interesa saber a muchas de las familias del alumnado, o al propio alumno, pues es cierto que, en muchos casos, se estudia para aprobar y sólo se plantea un conflicto personal o familiar cuando hay situaciones de reprobación. Mientras esto no ocurre, es indiferente cómo se esté aprendiendo o dejando de aprender, formando o deformando a la persona. Pero esto no es una razón válida para un profesional de la educación que debe llevar a cabo una labor formativa continua y asentada en principios pedagógicos sólidos.

Por otra parte, en la actualidad, cuando se produce un cambio de establecimiento por parte de un alumno que no ha finalizado una etapa educativa (si la hubiera terminado y superado habría que suponer que había alcanzado los objetivos propuestos por ella), se exige que se emita un informe en el que aparezcan: el grado de consecución de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa y de las áreas, el grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas o materias, las valoraciones parciales del aprendizaje que se hubieran emitido y la aplicación, en su caso, de medidas educativas complementarias. Esta completa información que se solicita para que sea trasladada al nuevo centro educativo, es difícil –por no decir imposible- simplificarla en unas cifras, por muy expresivas que algunos quieran verlas.

Similar puede ser la situación en que un alumno precisa de medidas especiales de adaptación o diversificación curricular, o simples refuerzos educativos para algunas facetas de su aprendizaje. Estas medidas hay que tomarlas sobre datos concretos, claros, bien descritos, porque hay que elaborar un programa individualizado para el estudiante. Con la evaluación expresada numéricamente sería imposible realizar ese programa de manera que se produjera la regulación de su proceso de enseñanza y aprendizaje para que superara las dificultades específicas en su formación.

Se plantea un problema añadido en la situación social y educativa del momento actual. Tal y como se han promulgado los decretos de currículo en el país, aparecen contenidos relacionados con actitudes, valores y normas que se deben enseñar, que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, también se deben evaluar. Si ya es incomprensible un “5” en el área de Lengua y Literatura, resultaría grotesco afirmar que

un alumno ha obtenido un “5” en solidaridad, sinceridad, respeto a las ideas de los demás, etc.

Anteriormente se ha aludido a la incapacidad del número para ofrecer información de cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje de los alumnos. En el mejor de los casos, facilita una información acerca de un resultado, pero dice muy poco del camino recorrido por el alumno para llegar a él. Es decir, el número servirá, como máximo, de llamada de atención, de alerta, pero sin dar explicaciones de qué y por qué se está llegando a ese rendimiento final.

Fernández Pérez (1988, 160-169), propone el siguiente ejemplo:

“Supongamos una simple suma de ocho sumandos, todos ellos de más de cinco cifras. Supongamos que veinte alumnos han coincidido en el mismo error curiosamente: todos ellos han puesto en la tercera cifra de la suma / resultado, comenzando por la derecha, la cifra de las centenas, un 6 en vez de un 7. Probablemente la brutalidad tosca y acientífica, superficial, irreflexiva y burda del profesor, diagnosticará a todos los alumnos el mismo dictamen: una “M” (mal), sin más especificaciones o análisis, y propondrá a todos el mismo tratamiento: repetir la suma (o hacer otras tantas). Pues bien, no hace falta mucha imaginación para advertir que el error de ese 6 en lugar de la cifra correcta, el 7, puede ser debido a veinte procesos mentales diferentes, cada uno de los cuales, para ser destruido, requeriría de intervenciones técnico-didácticas cualitativamente distintas, ya que se trata de errores de tipo cualitativo, diferentes. Por ejemplo:

- Un alumno puso 6 en vez de 7, porque se olvidó de sumar las que se llevaba de la columna anterior;
- Otro alumno puso 6 en vez de 7, porque no sabía que hay que sumar las que se llevan;
- Otro alumno, porque padece una ligera miopía y confundió en la columna anterior un 3 con un 8;
- Lo más grave de todo: un alumno, de los veinte acertó y fue calificado por su profesor, disparatadamente con una “B” (bien), porque se equivocó dos veces, en vez de una, como la mayoría de los compañeros”.

Este ejemplo permite considerar que es incuestionable que la evaluación de procesos, requiere de un modelo de evaluación más amplio, más comprensivo, que

extienda sus técnicas y sus instrumentos de valoración y que, además, exprese sus resultados mediante la descripción explícita de lo que se ha alcanzado y lo que está pendiente, y de las causas de un rendimiento concreto o las dificultades que presenta el alumno evaluado.

CLASE 07

6. LA OBJETIVIDAD DE LA EVALUACIÓN

Después de lo tratado hasta ahora en torno a las características que debe poseer todo proceso de evaluación pretendidamente válido y fiable, de manera que sus conclusiones y juicios sirvan realmente para ajustar la enseñanza a los modos de aprender de cada alumno, resulta obvio, que se hace imprescindible ampliar y complementar el examen como medio más importante de comprobación de aprendizajes con otras técnicas e instrumentos para la recogida e interpretación de datos procesuales, que permitan valorar todo lo esencial en la formación armónica del estudiante.

De acuerdo con esto, es incuestionable que la observación, por ejemplo, o la entrevista, pueden ser dos técnicas con las que se facilitará una extensa y profunda recogida de información en torno a todo tipo de aprendizajes, especialmente los referidos al dominio de procedimientos o destrezas, y los que implican asunción de actitudes y valores.

En este sentido, y siempre que aparece la observación como técnica (y aparece incluida en casi todas las demás), se cuestiona la validez de la evaluación que se realice, argumentando que los datos obtenidos pueden estar sesgados fuertemente por la persona que lleva a cabo la observación, ya que está comprobado que la subjetividad es un factor que impregna prácticamente la totalidad de las actuaciones humanas, cuando éstas no se someten a un método experimental y científico que impida el vuelco de la propia personalidad en la interpretación de resultados y, por lo tanto, en el juicio evaluador que se emita.

Haciendo referencia a la evaluación de procesos de formación humana, es importante indicar que no es posible evaluar con métodos experimentales, hay que inclinarse obligadamente por métodos no experimentales, tales como la etnografía, el estudio de casos, la investigación-acción, entre otros, que permitan planteamientos eminentemente cualitativos, ajustados a las facetas humanas que se van a valorar, precisamente porque utilizan técnicas procedentes del campo de la antropología, apropiadas a estos tipos de investigación y evaluaciones.

Por ello, es obligatorio contar con el factor de la subjetividad al plantear el proceso evaluador, ya que, si bien es cierto que esa subjetividad va a influir en las valoraciones que se hagan –cosa que ocurre habitualmente en la evaluación diaria de nuestra vida y de las personas que tratamos- , en el terreno profesional se deberá procurar compensar con la aplicación de las técnicas necesarias de modo que se asegure al evaluado la mayor

objetividad posible en los juicios emitidos sobre él, además de garantizar que con los datos obtenidos es posible regular paso a paso el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Si no fuera de este modo, fracasaría el sistema educativo de modo global, pues las decisiones se tomarían en base a datos falsos o no suficientemente fiables y los objetivos previstos no se alcanzarían.

La expresión numérica de los resultados, no garantiza su objetividad. Ojalá se resolviera este problema con la adjudicación de un número a una valoración. Pero la influencia de la subjetividad se da tanto o más cuando el resultado se expresa en número, que cuando se expresa con unas frases; al primer caso, además, hay que añadirle los problemas ya expuestos anteriormente. Una valoración numérica es absolutamente objetiva cuando deriva de la corrección de una prueba, con respuestas cerradas –con mayor o menor número de contestaciones entre las que elegir-, a las cuales se asigna “x” puntuación por cada acierto. Pero hay que convenir en que esa valoración no se refiere al proceso mediante el cual, el alumno ha llegado a ese resultado, que habitualmente se refiere al dominio de contenidos conceptuales, y en que para corregir este tipo de pruebas no es necesario un educador: las corrige con mayor precisión y rapidez un computador con un programa apropiado.

¿Somos subjetivos al evaluar? Parece que podemos asegurar que sí. Que lo somos en cualquier orden de cosas en que actuemos. Al evaluar a los alumnos, también aparecerá una cierta tendencia subjetiva en el momento de emitir juicios. ¿Es negativa la subjetividad? En principio no. En muchas ocasiones precisamente lo que se pide a un evaluador es su opinión personal, su valoración en función de su propia ideología y de los conocimientos que posee, para después analizarla desde otra óptica, y así aplicar unas u otras soluciones obtenidas por diferentes vías.

El profesor va a evaluar mejor al alumno que más se aproxime a los valores propios y a los valores del entorno, todo lo cual desembocará en los objetivos que el docente se proponga conseguir con sus alumnos, es decir, el modelo de persona que considera más adecuado en función de la sociedad en que está y de su propia forma de ser. Con la mejor voluntad e intención de formar personas idóneas para el medio social en que se insertarán a mediano plazo.

Ahora bien, resulta obvio que no es aceptable una evaluación de alumnos donde la subjetividad se ponga de manifiesto de manera tan evidente y, por lo tanto, que la valoración de un profesor pueda llegar a condicionar el proceso de aprendizaje de un alumno, para bien o para mal. Esto es un planteamiento inadmisibles.

¿Cómo contrarrestar el efecto inmediato de la subjetividad? Existen ciertos procedimientos que permiten controlar en cierta forma las repercusiones de la subjetividad, pero es importante señalar que los juicios subjetivos de varios evaluadores convierten los resultados de una evaluación en objetivos. Como señala Espinosa (1994: 94) “La subjetividad definida por el universo del lenguaje sería así, no una subjetividad cualquiera, privada, sino una subjetividad pública, compartida y en consecuencia objetiva”. Varias subjetividades coincidentes alcanzan un grado de objetividad aceptable, desde un punto de vista profesional.

Este planteamiento es el denominado intersubjetivismo, y se funda en el acuerdo entre observadores.

“Según esta definición, la objetividad se consigue cuando se dispone de observadores que estén de acuerdo en lo que ven (repetición de observaciones). Se acepta lo que acuerda un conjunto de personas. Todo lo que no se observe a menudo, se presume que es meramente subjetivo. Esta es la idea cuantitativa de la objetividad” (House, 1994: 200).

Por otro lado Scriven (1972), critica esta concepción de la objetividad, pues equipara el método de verificación con la verdad. Por ello defiende otra noción de objetividad que depende más de la calidad de la idea que de la cantidad de personas que la defienden, denominando esta concepción “sentido cualitativo de la objetividad”. Siendo en cierto sentido así, se requiere aunar ambas vías o criterios de determinación de la objetividad, a fin de llegar a informaciones realmente objetivas.

Si se incorpora a los procesos de evaluación la autoevaluación aportada por el propio alumno como un elemento más de contraste con lo observado externamente por el profesorado, el juicio al que se llegue contará con la garantía suficiente, y la aceptación por parte del afectado, de validez, justicia y objetividad, y constituirá un elemento axial de la educación, pues contribuirá eficazmente a la función formativa que se le ha asignado.

Realice ejercicio nº5

CLASE 08

7. ASPECTOS QUE DEBEN CAMBIAR EN LA EVALUACIÓN

El sentido numérico y objetivo que se utiliza hoy en la evaluación, requiere una profunda revisión, que llevará indudablemente a un nuevo concepto de evaluación. Dicho concepto plantea la necesidad de modificar algunos de sus aspectos, en la práctica evaluadora concreta en relación con distintos ejes en torno a los cuales se desarrolla. En forma sintética se puede señalar que los más importantes son:

7.1. El Objeto de la Evaluación

Desde esta concepción evaluadora, se amplía considerablemente lo que debe valorarse. En primer lugar, hay que cambiar la mentalidad de que lo evaluable, es la cantidad de contenidos conceptuales que han adquirido los alumnos. No es así; el referente de toda evaluación son los objetivos que se deben alcanzar (en cada unidad didáctica, en cada área o materia, en cada etapa), y éstos implicarán la adquisición de aprendizajes diversos, relacionados tanto con los contenidos conceptuales, los procedimentales o los actitudinales.

En segundo lugar, no son únicamente los aprendizajes del alumnado lo que debe evaluarse, sino que es imprescindible valorar también los procesos de enseñanza, pues de éstos dependerá en buena parte el adecuado progreso de los estudiante. La práctica docente, por lo tanto, habrá de evaluarse como elemento primordial de estos procesos; sin embargo, es necesario no olvidar que la evaluación del trabajo de enseñanza, muchas veces reviste mayor complejidad y escasa aceptación por parte de uno de los agentes de evaluación fundamentales, como lo son los profesores.

Por último, hay que iniciar la evaluación interna del funcionamiento del establecimiento educacional, si se quiere que, efectivamente, éste avance en su coordinación y en la calidad educativa que ofrezca: evaluar la aplicación del proyecto curricular puede ser un buen modo de comenzar con esa práctica, para lograr descubrir las fortalezas y debilidades existentes, a fin de producir los cambios necesarios, dentro de la misma unidad educativa.

7.2. Los Agentes Evaluadores

Con la adopción de un modelo evaluador esencialmente formativo, ya no es sólo el profesor el que evalúa al alumno, sino que es importante implicar al propio alumno en su evaluación de manera que adquiera un mayor protagonismo en su proceso formativo. Igualmente, pueden incorporarse a la práctica del aula actividades de coevaluación, en las que se evalúe entre todos, el trabajo desarrollado durante un tiempo determinado o en un tema concreto.

Si hacemos referencia a la evaluación de los procesos de enseñanza o del funcionamiento de la institución educativa, los agentes evaluadores se ampliarían al conjunto del profesorado e, incluso, a todos los integrantes de la comunidad educativa, aunque fuera parcialmente o para aspectos específicos de esta evaluación.

Por otro lado, es importante destacar que, aún en los casos en que deba ser el profesorado el que evalúe a los alumnos y alumnas, esta evaluación deberá ser colegiada, vale decir, consensuada y reconocida por un equipo docente, siempre que sea posible. Para llegar a ese contraste de “subjetividades” al cual se ha aludido, resulta imprescindible la recogida, análisis de datos y valoración de los mismos, por parte de más de una persona. Se complementarán así las diferencias de percepción que pueden darse en torno a un mismo hecho y las diversas evaluaciones que se realicen de éste.

7.3. Los Tipos de Evaluación

En función de la finalidad con la que se aplica la evaluación, este modelo deriva claramente en la aplicación de una evaluación formativa, encaminada a mejorar los procesos y alcanzar así mejores resultados, y nunca a “etiquetar” sujetos.

Sin embargo, dentro de este modelo evaluador, se deben integrar otros tipos de evaluación. Así, según el momento en que la evaluación se aplique, podrá ser inicial, procesual o final; para detectar la situación de partida, valorar el desarrollo del proceso y decidir los resultados conseguidos, respectivamente. Todas ellas son necesarias por los datos que aportan en cada situación, válidos para comenzar la actividad, regular su evolución y comprobar los objetivos alcanzados. Salvo en los momentos finales de una etapa que requiere decidir acerca de la titulación o egreso de un alumno, tanto la evaluación inicial, como la procesual o final, deben tener carácter formativo, para que sean utilizados para mejorar los procesos educativos y no para seleccionar o “clasificar” al alumnado.

Del mismo modo, en función del referente evaluador, externo o interno, la evaluación aplicable puede ser criterial o ideográfica, según marque unos criterios externos al alumno, que deben ser superados para considerar que ha llegado al nivel de aprendizaje propuesto, o éstos sean internos y hagan alusión, únicamente, a las capacidades que tiene el alumno y, en función de ellas, a los objetivos que puede y debe alcanzar, respectivamente.

En definitiva, no se puede olvidar la necesidad de ampliar la concepción restringida que se tiene de la evaluación, incorporándola desde el comienzo al proceso de enseñanza y aprendizaje, para obtener así, todas las ventajas posibles de su aplicación continua y formativa, al proceso formador de alumnos y alumnas.

CLASE 09

8. PREMISAS BÁSICAS PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación, al igual que otros procesos educativos, implica un proyecto; es decir, la búsqueda de acuerdos y definiciones, que permitan conocer y comprender las nuevas sustentaciones teóricas y prácticas de la auténtica evaluación. Este proyecto se hace posible a través de las siguientes premisas, que todo educador debe conocer y manejar en su propio contexto educativo:

1. Es necesario evaluar procesos y no solamente resultados

En muchas ocasiones se tiende a sobrevalorar aquello que se ha conseguido, es decir, los resultados, en desmedro de los procesos que se han puesto en marcha, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento-esfuerzo. Los resultados no pueden

ser explicados sin una comprensión de los procesos que han conducido a ellos. Esto no implica que aquellos no puedan ser considerados, pero, si ese es el caso, se trata entonces de asignar a la evaluación únicamente la función que cumple: evaluar sólo resultados.

2. Es necesario evaluar no sólo conocimientos

En las nuevas propuestas curriculares aparecen una serie de logros, que podrían traducirse en competencias que van más allá de las capacidades cognitivas, ya que abordan valores y actitudes. Éstos, no deben quedar fuera de la evaluación, ya que necesitan ser apreciados progresivamente en su justa dimensión, a través de pautas de observación y otros instrumentos adecuados para su detección.

3. Es importante evaluar tanto lo que el alumno sabe, como lo que no sabe

Se trata aquí, de alertar sobre el desequilibrio entre la valoración de los errores y de los logros y aciertos. Es mucho más habitual que se evalúe, para detectar lo que los alumnos no saben o no han aprendido, que lo que han aprendido. Esta premisa es básica si pensamos que todo educador, debe partir desde lo que el alumno sabe o domina, para crear programas de trabajo que potencien aquellas capacidades y atender a las necesidades específicas que presenta.

4. Un proceso evaluador debe ir más allá de la evaluación del alumno

El alumno aparece aquí como el “protagonista exclusivo” de la evaluación. Se lo considera como el único responsable por los resultados que obtiene, sin considerar las condiciones contextuales; se pretende comparar resultados haciendo abstracción de las situaciones desiguales. Por otra parte, al evaluar, no siempre se explicita, quedando difusamente especificado en los informes académicos, si lo que se está evaluando pretende comparar las capacidades de los sujetos, los esfuerzos que cada uno realiza, los conocimientos que ha adquirido, etc.

5. Es importante incluir en la evaluación tanto los resultados previstos como los no previstos

Además de los objetivos propuestos, la evaluación debe incluir los efectos laterales, los imprevistos, que se derivan de las acciones educativas. Por ejemplo, si se decide evaluar los aprendizajes efectuados en una disciplina al finalizar el año escolar, es posible que se tomen en cuenta sólo los rendimientos correspondientes a ese año, sin considerar los efectos de arrastre provenientes de los años anteriores. En realidad, los resultados no pueden ser considerados buenos, si un porcentaje significativo de alumnos en los años anteriores, reprobó la materia a causa de sus desempeños en dicha disciplina.

6. Es necesario evaluar tanto los efectos observables, como los no observables o implícitos

A partir del impacto de los modelos de educación basados en objetivos operativos, se impuso una concepción del proceso evaluador, sustentado en procedimientos de carácter experimental. Es importante aclarar que lo no observable, no es igual a lo no existente. Por ello, un modelo de evaluación que atienda a la complejidad de los procesos educativos, implica avanzar en procesos no observables a simple vista, para lo cual es necesario el uso de técnicas adecuadas que permitan al docente, llegar a descubrir y significar lo oculto de dichos procesos.

7. La evaluación debe estar contextualizada

Las cuestiones del contexto han sido particularmente señaladas por la corriente sistémica en sus diversas variantes. En muchas ocasiones se considera que los individuos son los únicos responsables de un proceso o resultado, sin atender al conjunto de medios, recursos y condiciones que los determinan o condicionan en gran parte. No se trata de restar responsabilidad a las personas, pero sí de tener en cuenta ese conjunto de condicionantes en el proceso evaluador. Se trata de aprehender una realidad compleja y dinámica, con sus propios códigos, los cuales permiten dotar de significado a la información que se releva.

8. La evaluación debe ser cuantitativa y cualitativa

La evaluación cuantitativa presenta varios riesgos. Por un lado, tiene la pretensión de atribuir números y cifras a realidades escolares complejas, lo que en muchas ocasiones produce una simplificación de ella. Por el otro, ofrece la apariencia del rigor y tiene la pretensión de objetividad. Pero la evaluación cuantitativa no permite “ver” cuestiones importantes de los procesos educativos que no son “atrapables” a través de números. Por ello, es necesaria su articulación con los procedimientos que corresponden a la evaluación cualitativa, como lo son las técnicas de observación, listas de cotejo, entre otras.

9. La evaluación debe ser compatible con el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Generalmente, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, se trata de contribuir a la comprensión de procesos cognitivos de carácter complejo. Si se construyera un instrumento de evaluación del estilo de las denominadas “pruebas objetivas”, habría una incoherencia, cuando no una contradicción, entre el instrumento seleccionado y sus posibilidades de aprehender los procesos de aprendizaje. Esto significa que no siempre el o los instrumentos seleccionados para una determinada evaluación responden al tipo de aprendizaje trabajado en el aula.

10. Es necesario introducir variaciones en las prácticas evaluativas

La tendencia al establecimiento de rutinas es bastante fuerte en los procesos educativos; a ello no escapa, en consecuencia, la evaluación en los distintos niveles en los que se realiza: los alumnos, los docentes, los establecimientos escolares, el sistema educativo, etc. No es una práctica generalizada someter a evaluación los mecanismos, procedimientos e instrumentos de evaluación para introducir en ellos los cambios que se requieran.

11. La evaluación debe incluir la dimensión ética

Toda evaluación involucra una serie de problemas de índole tanto técnica como ética. Que en ocasiones la evaluación haya sido utilizada como un instrumento de presión, que no haya permitido ejercitar el derecho a la crítica y a la discrepancia, que se emplee en ocasiones para atacar a la educación pública, constituyen sólo algunos de los problemas de carácter ético implicados en los procesos evaluadores. Estos deben ser analizados en el proceso de evaluación para controlar sus efectos.

12. La evaluación debe incluir tanto la evaluación externa como la interna

Toda experiencia educativa puede requerir, en determinados momentos, de la evaluación externa para poder ser analizada y para diseñar procesos de mejoramientos sustantivos. El evaluador externo tiene algunas ventajas indudables, como la mayor distancia e independencia, mayor disponibilidad de tiempo, marcos de referencia explícitos que posibilitan, en ocasiones, una mirada más abarcadora de los procesos educativos, etc. No obstante, cabe señalar que la evaluación externa no puede prescindir de los actores de la institución. Por otra parte, la autoevaluación implica el desarrollo de la autocritica y de la reflexión sobre los propios procesos educativos. Supone, en consecuencia, una mirada crítica y la posibilidad de su extensión gradual a distintos aspectos de la realidad institucional con un alto grado de implicación de los actores.

13. La evaluación debe acompañar los tiempos del proceso educativo

Cuando se habla de una evaluación que acompañe al proceso educativo, es necesario remitirse a la necesidad de una evaluación sincrónica respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje (la que exige una actitud distinta y métodos diferentes), y de una evaluación diacrónica, que provee una perspectiva temporal para la comprensión de los procesos y los resultados evaluados. Es decir, que toda evaluación debe acompañar al proceso educativo en todas sus etapas y en todos los momentos de aprendizaje.

14. Es necesario incorporar a la práctica de la evaluación, la Paraevaluación y la Metaevaluación

Scriven explicitaba la diferencia entre la evaluación y la estimación del logro de los objetivos, refiriéndose así a la “Paraevaluación” (para = junto, al lado) aun cuando no utilizaba este término. Ésta supone elaborar juicios de valor que exceden la descripción y el análisis de la coherencia de un proyecto y de su eficacia.

Por otra parte, la evaluación implica un proceso tan complejo que, a la vez, exige necesariamente ser evaluado para atribuirle el valor justo. Esto requiere establecer los criterios que permitan evaluar los modelos de evaluación, sus metodologías y sus instrumentos. Esto se conoce como “Metaevaluación” el cual es un término que introdujo Scriven en 1968, destacando que “los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente”.

Un proceso riguroso de metaevaluación no sólo permitirá evaluar de manera rigurosa los resultados, sino que permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación.

La metaevaluación es el proceso de juzgar cada elemento o proceso de la evaluación, de forma tal, de asegurar que la información que se recoja y el análisis que se realice, llevarán a la explicitación de un juicio correcto, que produzca efectos positivos en sus participantes.

Con la mayor frecuencia posible, debe irse evaluando lo que se va realizando y produciendo, para hacer oportunamente los ajustes que sean necesarios. Es aquí donde se debe revisar en qué medida se están poniendo en práctica los fundamentos valóricos especificados, y si el proceso está teniendo las características que explicitó al inicio. También es importante asegurar la calidad técnica de los procedimientos e instrumentos.

Es importante tener presente que los procesos de evaluación de aprendizajes que se realicen, deben ser siempre coherentes, entre otros, con:

- La concepción de aprendizaje
- El rol del profesor
- Los objetivos que se persiguen
- El fin de la educación
- Las estrategias utilizadas en la enseñanza

La metaevaluación debe realizarse a lo largo de toda la evaluación, incluso una vez que se ha dado por finalizada ésta, cuando se entregan los informes. “Evaluar la evaluación” será más indispensable en la medida que las decisiones que se tomen a la

luz de los resultados obtenidos, sean más duraderas o afecten irreversiblemente a alguien, o sean muchos los que experimenten las consecuencias.

Realice ejercicio n°6

CLASE 10

9. LA CONFIABILIDAD EN LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN

Una de las herramientas más utilizadas en el proceso de evaluación es el examen o prueba, a la cual son sometidos todos los alumnos y alumnas, para verificar sus conocimientos adquiridos en relación a un determinado contenido. Esta herramienta devenga grandes desafíos y dificultades en cuanto a su elaboración, aplicación y posterior interpretación, además de que los resultados que otorga, afectan directamente la situación académica y personal de los educandos.

Pero en este sentido es necesario señalar, que la eficacia de una prueba se estima en términos de la confiabilidad y validez que ella posee. Estos conceptos plantean determinados problemas que se resuelven de diferente forma, cuando el enfoque de la evaluación es cuantitativo o es cualitativo.

9.1. La Confiabilidad en Estudios Cuantitativos

La confiabilidad se define como el grado de precisión con que un instrumento es capaz de suministrar información.

La determinación de la confiabilidad de una prueba se realiza comparándola con ella misma, o con otra de forma equivalente. En cada aplicación de ella, se obtiene una medida del atributo o atributos que posee cada miembro de un grupo de alumnos. Cada medida identifica la posición de cada uno de ellos con respecto a su grupo, en función del atributo medio. La consistencia con que mantiene su posición de una medición a otra, refleja la confiabilidad de la prueba.

Si una misma cosa puede tener medidas diferentes, es que obedece a un instrumento que cambia el significado de sus unidades, es decir, produce medidas que no son confiables. La confiabilidad se refiere siempre a la consistencia dentro de una serie de medidas.

Usualmente se dice que si se toma una prueba de conocimientos y se vuelve a calificar a los alumnos, usando la misma prueba después de un corto periodo de tiempo, los dos conjuntos de puntajes deben ser consistentes. Sería prueba de inconsistencia encontrar que los mismos alumnos, en los mismos ítems, obtienen puntajes

significativamente diferentes entre una y otra toma. Cuanto mayor sea la divergencia entre los dos conjuntos de notas, mayor será la inconsistencia.

La falta de consistencia también disminuye la validez, como lo muestra Thyne (1978), quien sostiene que la validez es la necesidad última y que la confiabilidad es condición de la validez, condición necesaria, pero de ningún modo suficiente. A la consistencia de los puntajes, el autor agrega otras tres condiciones:

- La relevancia del ítem (la pertinencia de las tareas planteadas en función de los objetivos de la prueba).
- La relevancia de los puntajes (adjudicar un valor a las realizaciones especificadas como relevantes).
- Condición de equilibrio (varias partes de la prueba tienen que contribuir a la valoración final).

Las tres condiciones son necesarias y suficientes para asegurar la validez. Como se dijo antes, si falta la primera (confiabilidad), la validez no se sostiene.

Haciendo referencia a los coeficientes de confiabilidad, éstos pueden ser el resultado de cuatro procesos separados y reciben, según su origen, las siguientes denominaciones:

- Coeficiente de estabilidad: se aplica una prueba de conocimiento y, después de un corto tiempo, se vuelve a aplicar a los mismos alumnos. El coeficiente de correlación calculado a partir de los dos conjuntos de puntajes es un coeficiente de estabilidad.
- Coeficiente de equivalencia: se aplican consecutivamente dos formas equivalentes de la prueba a un grupo de alumnos.
- Coeficiente de estabilidad y equivalencia: se obtiene cuando transcurre un intervalo de tiempo de mayor duración, entre la primera y la segunda aplicación de dos formas equivalentes.
- Coeficiente de consistencia interna: este coeficiente se puede calcular con una sola aplicación de la prueba. El procedimiento más común consiste en elaborar una prueba con mayor número de ítems ordenados según grado de dificultad. Se la divide luego en dos mitades: una prueba se constituye con los ítems pares, la otra forma con los impares. Finalmente, se aplican ambas al mismo grupo de alumnos, se obtiene el coeficiente de correlación entre las dos mitades y éste es el coeficiente de confiabilidad.

En síntesis, se dice que un instrumento es confiable cuando es estable o muestra consistencia interna. La cualidad hace referencia a lo que el instrumento mide con exactitud y certeza en diferentes ocasiones.

Una prueba alcanza un elevado coeficiente de confiabilidad si los errores de medición son reducidos al mínimo. Cuanto mayor sea la confiabilidad con que se mide, menor será el error que se comete al adjudicarles los puntajes a quienes hicieron la prueba de evaluación.

Cualquiera sea la prueba que se utilice, ninguna estará exenta de la posibilidad de que se cometan errores al evaluar las realizaciones de los alumnos. Con los tests psicométricos y las pruebas estandarizadas se pueden calcular los límites del error, y tener los recursos necesarios para reducirlos a límites aceptables. El evaluador, además, puede establecer límites de seguridad, dentro de los riesgos de error que está dispuesto a admitir.

La confiabilidad de una prueba nos indica hasta qué punto pueden atribuirse a errores de medición las diferencias individuales en los puntajes obtenidos, y hasta qué punto los puntajes revelan las diferencias verdaderas en las características evaluadas. Dicho de otro modo, qué proporción de la varianza total de los puntajes de una prueba corresponden a la varianza de error. Cuando se trabaja con las pruebas tradicionales de rendimiento escolar, asignando simplemente una nota a cada ítem, esta posibilidad no existe.

Frente a lo expuesto, es importante tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) Los docentes no deben confundirse. El trabajo estadístico de determinar el margen aceptable de error no está al alcance de quienes no son especialistas en problemas de medición.
- b) En lugar de dedicar su tiempo a mejorar la confiabilidad de instrumentos concebidos como instrumentos de medición, es mejor que el docente investigue, busque y pruebe información más útil para mejorar las prácticas de evaluación, considere los propósitos y la significación pedagógica de lo que está haciendo en su curso; la evaluación que efectúa para el logro de los propósitos, qué pruebas elabora, qué expectativas tiene con respecto a lo que deben realizar sus alumnos en cada problema, pregunta, o situación de prueba, y analice la diferencia entre lo que esperaba y lo que produjeron los alumnos.
- c) Es necesario que articule los resultados obtenidos en cada evaluación, con las acciones didácticas que le correspondan, especialmente para la superación de aspectos más deficitarios.
- d) El docente debe estar atento a ciertas fuentes de error, las que sin duda alguna pueden hacer disminuir la confiabilidad de su evaluación. Sobre estas fuentes los profesores pueden ejercer una cuidadosa supervisión.
- e) Además de ello, deben controlar las causas de la variación asistemática en los resultados de la evaluación que son:

- Confiabilidad del alumno. Si tiene actitudes y comportamientos afectados por su estado de ánimo, fatiga, salud.
- Confiabilidad del docente. Si en su modo de corregir y en la interpretación de lo que lee o escucha (prueba oral), están influyendo factores personales.
- Confiabilidad de la situación. Condiciones transitorias, pero que suceden antes o durante el momento de la evaluación, y atentan contra la posibilidad de que se registre la verdadera realización de la prueba.
- Confiabilidad de la prueba. En la redacción de las preguntas y en la secuencia elegida (primero, ítems muy difíciles que llevan exceso de tiempo y desaniman, por ejemplo).
- Confiabilidad de todo el proceso de evaluación. Este implica estar alerta a todos los puntos anteriores.

Realice ejercicio n°7

CLASE 11

9.2. La Confiabilidad en el Enfoque Cualitativo

Con este enfoque no se usan pruebas objetivas; por lo general, se utilizan pruebas de “respuestas abiertas”, las que producen los alumnos reflejando su capacidad de entender consignas, de usar diferentes estrategias cognitivas, de buscar caminos alternativos para encontrar las soluciones concretas, etc.

La confiabilidad es entendida como el grado en que la calificación de las respuestas es independiente de las circunstancias accidentales de la evaluación. Se trata de saber si evaluadores externos e internos logran hacer análisis similares de los resultados de la aplicación de las pruebas. A partir del conjunto referencial constituido por las categorías elaboradas para la corrección y el correspondiente sistema de puntaje, se estima si los diversos grupos de evaluadores-correctores de las pruebas, ajustan los datos al “conjunto de contraste” elaborado previamente.

Las categorías previstas equivalen al sistema de referentes que utilizará el corrector de la prueba. Si las claves de corrección funcionan bien, la replicabilidad del estudio es posible. Otros investigadores y/o docentes, utilizando el mismo procedimiento, registrarán los mismos resultados.

El problema de la confiabilidad es mucho más complicado cuando el proceso de evaluación es participativo: los datos no se originan en pruebas objetivas y en la

presentación de resultados. Lo fundamental es el análisis pedagógico de ellos, y no su representación cuantitativa.

La confiabilidad entonces, depende de los registros descriptivos que ayuden a regular el proceso de corrección de las pruebas, que requiere –como punto de partida– realizar una elaboración muy cuidadosa de la categorización de las respuestas a los ítemes que constituyen las pruebas.

El enfoque cualitativo está a considerable distancia de la “medición”, por lo cual la categorización de las respuestas juega un papel muy importante. Esta observación es tanto una premisa analítica, como una metodología para recoger la variedad de estrategias cognitivas de los evaluados y analizar estos datos. La sistematización y la precisión de la corrección dependen del marco elaborado.

Se trata así, de la posibilidad de que quienes participan en la corrección de las pruebas y quienes efectúan su interpretación reconstruyan con carácter analítico los procedimientos utilizados por los alumnos. Este es un camino que recién empieza a plantearse en la investigación evaluativa.

La confiabilidad como característica de la evaluación estimada por un coeficiente de correlación provee de una información insuficiente para la tarea del docente.

Es obvio, que este solo saber no explica las causas de las divergencias entre los resultados. Es necesario ir más lejos en el análisis de los distintos aspectos de la realización que muestran los alumnos en las pruebas que se les toman.

Hay que construir un “sistema de interpretación de respuestas” que supere la significación estadística de un coeficiente de correlación, y permita mejorar la confianza en los procedimientos de evaluación. Esto significa para el evaluador, tomar decisiones relativas al modo en que reflejará la naturaleza de los contenidos tomados en cuenta para la prueba y a como combinará los puntajes para atribuir con la mayor justicia posible, “la nota” que merece cada realización escolar.

9.3. El Concepto de Validez

La validez de cualquier instrumento de medición depende de la fidelidad con que mide lo que se propone medir. Una prueba de evaluación es válida si los desempeños que mide, corresponden a los mismos desempeños medidos independientemente de otra manera o definidos en forma objetiva.

La validez es un término relativo: una prueba es válida de acuerdo con los propósitos particulares para los que fue construida; es válida si responde, o si se ajusta, a los criterios de referencia fijados para juzgar los desempeños. No hay pruebas ni tests que sean universalmente válidos.

Para hacer la selección de los ítemes que van a integrar una prueba de rendimiento educacional, se emplea la validez de contenido. Referirse a la validez de un

ítem es hablar de su poder discriminatorio, o sea, en qué grado el ítem discrimina entre examinados que difieren nítidamente en la función (o funciones), medida por la totalidad de la prueba.

Como criterio de discriminación, es cuestionable desde una perspectiva pedagógica. En efecto, si una prueba contiene ítemes que discriminan por anticipado entre los que saben y los que no saben, se disminuye la probabilidad de que todos los alumnos, o la mayoría de ellos, puedan responder correctamente a la prueba. Pero si se le otorga al criterio de validez el sentido de una “discriminación positiva”, este índice permitirá conocer con mayor seguridad a los grupos de alumnos con particulares dificultades frente al contenido de una prueba y prever, para ellos, acciones de nivelación, reforzamiento u otras medidas.

En el caso del análisis de la validez “en positivo”, se trata de saber cuáles son los ítemes que discriminan efectivamente las realizaciones de los alumnos para encarar con diversas estrategias de enseñanza un apoyo diferencial para quienes lo precisan.

La magnitud de un índice de validez aceptable depende de varios factores: la longitud de la prueba, la amplitud de los índices de dificultad y los objetivos que la prueba pretende lograr.

Cuando se hace referencia a la representatividad de los elementos de la prueba, es decir, si los ítemes son una muestra suficientemente representativa respecto de la característica o variable-objeto de medición, se acude al consenso de muchos educadores y/o técnicos acerca de lo que un alumno de tal edad y curso determinado debería saber en la asignatura o área relacionada con la prueba. “La validación del contenido mediante juicios competentes, es muy satisfactoria si el muestreo de ítemes es amplio y juicioso, y se utilizan grupos adecuados para la estandarización” (Garret, 1969).

La validez de una prueba, se determina experimentalmente hallando la correlación entre aquélla y un criterio independiente. Un criterio puede ser una medida objetiva del rendimiento o una medida cualitativa, tal como el juicio de la excelencia de un trabajo hecho. Pero en ambos casos:

- El criterio debe ser formulado independientemente.
- Tanto la prueba como el criterio deben ser confiables.
- Una prueba altamente confiable, siempre es una medida válida de alguna función.

Algunos factores que pueden afectar la validez de las pruebas o instrumentos evaluativos son los siguientes:

- a) Validez proposicional: consiste en utilizar supuestos, teorías inadecuadas o incorrectas, de las cuales se desprenden los contenidos del aprendizaje por evaluar.

- b) Validez del instrumento: implica emplear clasificaciones irrelevantes para seleccionar las partes de una prueba o los tipos de contenidos para incluir, o redactar ítems que no correspondan a los conocimientos y habilidades que se deseen evaluar.
- c) Validez del observador: se trata de introducir errores importantes en la selección de contenidos debido a preferencias, opiniones personales o nociones preconcebidas sin rigor científico.
- d) Validez de administración: se refiere al hecho de que los métodos de recolección de datos, pueden ser incongruentes con las tareas que desea suscitar la prueba.
- e) Validez del análisis: son errores deliberados o involuntarios que se cometen al efectuar el análisis de los resultados.
- f) Validez didáctica: se refiere al aspecto exterior e interior de la prueba, el atractivo, el interés que despierta. El cuidado de la impresión, los gráficos, el tipo de letra, etc., pueden afectar la validez en el momento de aplicarse la prueba.

Realice ejercicio n°8

CLASE 12

9.4. Rigor Científico en los Enfoques Cuantitativo y Cualitativo

El reconocimiento de dos de los paradigmas que constituyen el trasfondo epistemológico de la investigación educativa –el positivista lógico y el interpretativo- ha facilitado la introducción a la metodología, procedimientos y tipos de análisis, que son coherentes con cada uno de ellos, en el trabajo específico de la investigación evaluativa.

El predominio de la medición y la objetividad dentro del primer enfoque, parece revestir a esta perspectiva de mayor científicidad que a la segunda, la perspectiva cualitativa.

El enfoque interpretativo, que apela predominantemente a metodologías cualitativas, aparece como dotado de menor rigor científico, quizás porque sustenta que la subjetividad no puede eliminarse de ningún trabajo de investigación. Sin embargo, la aplicación de esta perspectiva de análisis, indica que es posible garantizar la rigurosidad de la investigación cualitativa, aunque los términos para designar el rigor científico, sean distintos en uno y otro enfoque.

Para los autores Guba y Lincoln (1982), ambos enfoques pueden compararse conceptualmente de la siguiente manera:

ASPECTO	ENFOQUE CUANTITATIVO	ENFOQUE CUALITATIVO
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferencia
Consistencia	Confiabilidad	Dependencia o consistencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Para comprender cada uno de estos conceptos, es posible definirlos dentro de cada enfoque, de la siguiente manera:

a) Enfoque Cuantitativo

- Validez Interna (de contenido). Un instrumento es válido cuando mide lo que dice medir. “La validez se define como el grado en que un instrumento sirve realmente a los propósitos a que obedece su utilización. Puede considerarse como sinónimo de verdad. Un test de aptitud escolar es una medida de la aptitud escolar en cuanto mida verdaderamente esa aptitud” (Ahman y otros, 1969).
- Validez Externa. Se refiere a la eficacia de las pruebas para predecir una realización concreta. Puede considerarse como validez predictiva cuando las pruebas permiten predecir con éxito comportamientos futuros.

Esta validez se estima correlacionando los puntajes que un grupo de alumnos obtiene en una prueba, con lo que logran los alumnos, en otra totalmente externa, denominada criterio. Por ejemplo, si se hace una prueba constituida por ítems que pretenden estimar la inteligencia del que responde y, por otro lado, se aplica al mismo grupo un test de inteligencia, se espera que –si la prueba es válida– aquellos que obtuvieron las notas más altas, sean quienes presentan los coeficientes más altos de inteligencia medidos por el test.

- **Confiabilidad.** Se trata siempre, de que la información producida por una investigación, sea digna de confianza. Es aquella que se logra cuando la aplicación de un instrumento proporciona resultados muy semejantes a los obtenidos con otra aplicación del mismo instrumento.

Es muy difícil que los instrumentos de evaluación permitan recoger datos que no están sujetos a diferente tipo de error, pero existen procedimientos estadísticos que permiten aumentar la confiabilidad de las pruebas y estimar los límites del error cometido.

- **Objetividad.** La información científica es objetiva en tanto refleja con fidelidad procesos y comportamientos; por lo tanto, se trata de un conocimiento que puede ser verificado y confirmado en cualquier momento y por otra parte, en cualquier persona. Las conexiones racionales que la ciencia establece, se someten a la prueba decisiva de la experiencia, hasta conseguir que representen los enlaces que existen efectivamente entre los procesos reales.

Cuando eso se consigue, y sólo entonces, las conexiones racionales se convierten en conocimiento objetivo. En este sentido, la explicitación científica es objetiva porque representa las formas en que los procesos manifiestan su existencia. Tal existencia de los procesos que la ciencia estudia, no depende de sensaciones, ni tampoco de las pasiones, la voluntad, la imaginación, el conocimiento o la ignorancia de los sujetos que los conocen.

b) Enfoque Cualitativo

- **Credibilidad.** El término hace referencia al hecho de que los datos sean aceptables, es decir, “creíbles”. Se refiere a la correspondencia unívoca entre los datos recogidos por el evaluador y la realidad.

La observación continua y persistente del trabajo de los alumnos, permite que el docente pueda discutir con los especialistas en evaluación los resultados de ésta.

Las preguntas y cuestiones críticas que hacen quienes no viven inmersos en la situación de la clase, pueden ayudarlo a desenmascarar errores, de modo que la contrastación de los juicios de diferentes observadores produzcan juicios más precisos para contrastar los datos. La credibilidad se logra cuando se produce un ajuste, lo más correcto posible, entre la información de los técnicos y especialistas, y la realidad de los participantes (docentes y alumnos).

- **Transferencia.** Consiste en replicar los procedimientos y el tipo de análisis de los resultados de la evaluación en otros contextos, para distinguir aquello que tienen en común, y los que son específicos. Se recoge en los múltiples contextos, información exhaustiva del proceso de evaluación, para establecer comparaciones y juzgar la correspondencia entre contextos y situaciones posibles.

No se pretende generalizar, sino extender la experiencia a contextos donde los resultados autorizan a sostener que está justificada la transferencia.

Esta manera de entender la generalización, tiene relación con la observación realizada por Cronbach, en el sentido de que todas las generalizaciones “decaen” como las sustancias radioactivas tienen “medias vidas”, de modo que después de un tiempo toda generalización es más historia que ciencia.

Es en este sentido que los enfoques cualitativos señalan las limitaciones de la generalización, en la medida en que los procesos que se analizan están íntimamente vinculados con el momento y la situación específica en que tienen lugar.

Por esto, es importante conocer acabadamente el contexto que transfiere y el que recibe para determinar la medida en que es probable la transferencia.

- Dependencia o Consistencia. Hace referencia a la estabilidad de los datos y constituye uno de los aspectos más problemáticos en el enfoque cualitativo. Se encuentra estrechamente relacionada con la credibilidad. Hace referencia, en esta perspectiva, a cierto grado de estabilidad de los datos relevados pero, a diferencia del enfoque cuantitativo, se admite la falta de estabilidad como consecuencia, por ejemplo, de cambios en la realidad observada, en el mejoramiento de los instrumentos y análisis de los datos, etc.

La variabilidad misma puede ser interpretada, en tanto que es un elemento rastreable que puede ser atribuido a distintos factores. Ciertos procedimientos contribuyen a la consistencia, por ejemplo, las descripciones minuciosas y detalladas de los informantes, la identificación y descripción de las técnicas de recolección y análisis de datos, la réplica del estudio “paso a paso”, etc.

- Confirmabilidad. En el enfoque cualitativo, la preocupación predominante no reside en la subjetividad del investigador y en los métodos empleados, sino en la confirmabilidad de los resultados. En este sentido se pone el acento, por ejemplo, en la descripción de los fenómenos, en la dilucidación de los significados atribuidos al mismo fenómeno y en la aceptabilidad de las conclusiones.

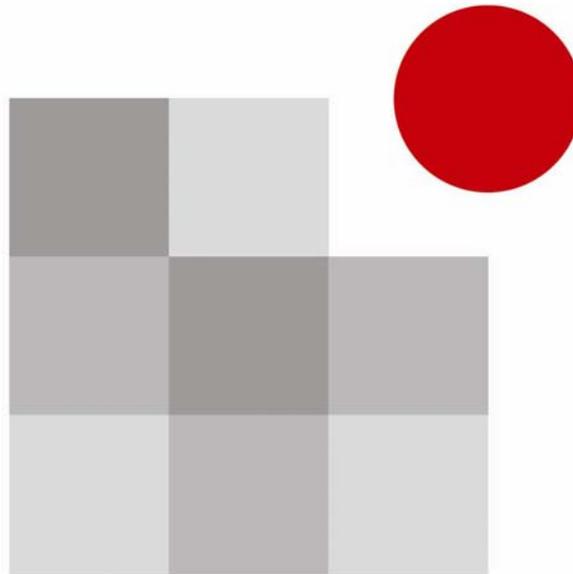
Los distintos enfoques analizados hasta ahora y su aplicabilidad al aula –espacio esencial donde se gesta el proceso evaluador educativo- muestran las grandes diferencias en la manera de concebir el proceso evaluador, desde sus inicios hasta ahora.

Esto lleva a pensar que si la evaluación del aprendizaje y todas las demás evaluaciones sistémicas, curriculares y metodológicas, no forman un todo coherente con aquellas premisas educacionales básicas consensuadas socialmente, muy poco se puede esperar de ellas.

Si la evaluación ocupara sus herramientas con la misma seriedad y dedicación con que lo hace la evaluación de sistemas (evaluación a nivel macro para proyectos de envergadura o sistemas diversos), muchas de las confusiones y conflictos escolares serían superados. Hay que reconocer, sin embargo, que el profesor rara vez cuenta con la autonomía, los conocimientos, el tiempo, y los aportes necesarios para hacerlo. Aún así, resulta importante destacar que sus fases de determinación de objetivos, recopilación de datos, construcción de instrumentos de medición y la emisión de su juicio valorativo, podrían mejorar sustancialmente si se procurara ser un poco más rigurosos.

Realice ejercicio n°9

RAMO: EVALUACIÓN EDUCACIONAL II



**IPLACEX**
instituto profesional

UNIDAD II

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES:
PRUEBAS E INSTRUMENTOS ESCRITOS

CLASE 01

1. CLASIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE

A través del tiempo, los expertos en evaluación han tratado de ordenar y clasificar las pruebas e instrumentos que son utilizados con mayor frecuencia por los profesionales de la educación, para verificar los aprendizajes de sus estudiantes. Esta misión nunca ha resultado fácil ni totalmente satisfactoria, porque los criterios que han intervenido en las respectivas clasificaciones, no siempre han dejado claramente establecida la naturaleza de los instrumentos sometidos a un determinado ordenamiento. Principalmente, se ha trabajado en la clasificación de las pruebas que provocan respuestas pertenecientes al área cognoscitiva (conocimientos y capacidades intelectuales), restando de cierta forma, valor a los instrumentos destinados a evaluar los aspectos de las áreas afectivo-emocional y física.

Vislumbrar un cambio en las actitudes o preferencias de los estudiantes, puede ser tan evaluable, como verificar la capacidad para definir con exactitud un problema o discriminar entre hechos y opiniones. Los acontecimientos que determinan que unos pueden ser observados por instrumentos, aún no demasiado perfeccionados y otros por sistemas de pruebas un poco más exactas, no intervienen de manera excluyente, sobre el hecho de que todos representan resultados esperables del proceso enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presenta un cuadro explicativo, que contiene los criterios en los que se han apoyado diferentes investigadores sobre evaluación, para clasificar los instrumentos que construyen y utilizan comúnmente los docentes durante el proceso evaluativo, así como los comentarios que se ha creído oportuno señalar.

Criterios para clasificar los instrumentos de evaluación construidos y utilizados por los docentes

Criterios	Tipo de Instrumentos	Clasificación	Comentarios
1. <i>Criterio basado en la objetividad de las puntuaciones</i>	Pruebas Objetivas Pruebas Subjetivas	Falso o verdadero. Selección múltiple. Términos pareados. Completación. Recuerdo simple. De ensayo o composición.	Las pruebas subjetivas pueden llegar a ser tan objetivas como las que reciben esta denominación, si se elaboran preguntas estructuradas. Por el contrario, las “respuestas en serie”, al azar, etc.; pueden invalidar la objetividad del puntaje en las denominadas

			objetivas.
2. <i>Criterio basado en la mayor o menor objetividad de las puntuaciones a asignar</i>	Pruebas más objetivas. Pruebas más subjetivas.	Falso y verdadero. Elección múltiple. Términos pareados. De ensayo. Respuestas breves. Completar proposiciones.	Si bien, no es tan notoria la diferencia, las críticas son similares a la clasificación anterior.
3. <i>Criterios basados en los tipos de memoria intervinientes en el proceso de la evaluación</i>	Pruebas de reconocimiento de recuerdos. Pruebas de evocación de recuerdos.	Respuestas guiadas. De selección de respuestas: elección única; elección múltiple. Apreciar la mejor respuesta. Distinguir lo verdadero de lo falso. Asociar conocimientos. Respuestas simples. Texto incompleto.	Pareciera que sólo esas dos operaciones mentales intervinieran en el proceso de evaluación, cuando se sabe que se pueden provocar conductas sumamente complejas asociadas al juicio crítico, raciocinio, etc.
4. <i>Criterio basado en la complejidad de las conductas a medir</i>	Pruebas objetivas simples. Pruebas de rendimiento más complejo.	Respuestas cortas. Falso-verdadero o respuestas alternativas. Términos pareados. Selección múltiple. Ejercicios de interpretación. Pruebas de ensayo.	Cualquier prueba puede medir tanto conductas simples como complejas. Ello dependerá de cómo se construyan y qué objetivo se intente evaluar.
5. <i>Criterio basado en la ausencia o presencia de elementos guadores</i>	Pruebas de respuestas libres.	Composición o ensayo. Seleccionar una alternativa. Dar una respuesta. Ordenar elementos dados.	Cuando se formulan preguntas estructuradas o semi-estructuradas, las pruebas de ensayo o composición serían pruebas de respuestas guiadas, no libres.

<p>6. <i>Criterio basado en el tiempo</i></p>	<p>Pruebas clásicas o tradicionales.</p>	<p>Examen oral. Examen escrito. Pruebas prácticas. Pruebas de libros abiertos. Pruebas de alternativas. Pruebas de selección múltiple. Pruebas de términos pareados.</p>	<p>En la actualidad es una división poco precisa; las pruebas prácticas y de libros abiertos no son muy tradicionales.</p>
<p>7. <i>Criterio basado en la actividad requerida por la evaluación</i></p>	<p>Pruebas que requieren algún tipo de respuesta.</p>	<p>Pruebas de ensayo. Pruebas de respuestas breves. Pruebas de completación.</p>	<p>Clasificación muy mejorada. Sin embargo, no es comprensiva como las anteriores. Además, dentro del área cognoscitiva sólo clasifica las pruebas escritas.</p>

CLASE 02

2. PRUEBAS E INSTRUMENTOS ESCRITOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Como ya se ha visto, en la primera parte de evaluación educacional pudimos explorar la importancia de este mecanismo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de los diferentes tipos de instrumentos que se aplican en el ámbito educacional, distinguiéndose principalmente, entre los instrumentos orales y escritos.

A partir de los criterios señalados en el recuadro anterior, para la selección y elaboración de instrumentos evaluativos, podemos introducirnos en los siguientes tipos de pruebas.

2.1. Pruebas de Elaboración y Desarrollo de Respuestas

A esta categoría, pertenecen aquellas pruebas que exigen del alumno una respuesta, ante un enunciado, que va de lo inestructurado a lo altamente estructurado. Este tipo de pruebas, son las que más utilizan los docentes, ya que se puede evaluar indiscriminadamente cualquier objetivo de aprendizaje (por lo general, hechos específicos,

terminología, etc.). A continuación, se efectuará un análisis más detallado de las diversas clases de pruebas.

2.1.1. Pruebas No Estructuradas

Una de las más conocidas en este tipo de evaluación, es la *Prueba de Ensayo o Composición*. En este tipo de pruebas, el docente formula a sus alumnos una idea o tema, que deberá desarrollar con entera libertad, demostrando su habilidad organizativa para escribir sus respuestas; de acuerdo con su mejor discernimiento, integrando y expresando sus ideas con la profundidad que le parezca más apropiada.

La mayoría de los estudios sobre evaluación, han dirigido severas críticas a las pruebas de ensayo o pruebas no estructuradas, ya que se suponen menos “objetivas”, caracterizándolas como nidos de imperfecciones. No se deja de reconocer que se han usado mal y en forma indiscriminada; pero dichos críticos, en lugar de haber estimulado el montaje de prolijos estudios para mejorarlas, han creado una actitud de franco rechazo hacia sus adecuadas posibilidades de aplicación.

Si se comparan con los demás procedimientos de medición que suelen emplear los docentes (pruebas que requieren la selección de una respuesta, por ejemplo), su construcción y aplicación resulta sumamente sencilla.

Si el examen consiste en la respuesta a un tema referido a “la lección del día” que se asigna por sorpresa en algún momento del bimestre o trimestre, con el fin de obtener notas de los alumnos aún no calificados, o con el objeto de satisfacer formalmente un requisito reglamentario, quizás sea aceptable pensar en que su elaboración no requiere ningún esfuerzo ni preparación; pero si la prueba es administrada teniendo en cuenta las normas que la deben hacer confiable, válida, eficiente, representativa, con índices de discriminación y de dificultad aceptables, entonces ya no resultará tan simple, según la creencia de los docentes recién iniciados, o de aquéllos menos informados en estos problemas. Stanley subraya que *“probablemente sea más difícil construir una prueba de ensayo de alta calidad que una prueba objetiva igualmente eficiente”*.

Pensar series de preguntas que estimulen conductas que impliquen no solamente meros recuerdos de hechos específicos, sino la capacidad de manejo de la información en situaciones especialmente planeadas para dicho fin (tales como: sugerir nuevas salidas a un planteo, aplicar principios, leyes, tendencias o normas a nuevas situaciones, discutir el pro y el contra de un determinado argumento, etc.) es una tarea que no se improvisa en el momento de tomar un examen. Constituye una labor de reflexión, planeamiento, previsión y responsabilidad, tan compleja y delicada como la que demandaría la construcción de pruebas que exigieran la selección de una respuesta en un contexto escrito o el análisis de respuestas específicas en situaciones reales.

Una prueba de ensayo, concede más libertad al alumno para que exponga sus ideas con absoluta espontaneidad e imaginación, permitiéndole organizar por su cuenta las respuestas solicitadas y asignarles la extensión y profundidad que juzgue más oportuna.

Si las dimensiones sujetas a medición se corresponden con estas conductas, y si con antelación se ha precisado el criterio para saber en qué medida un trabajo será más espontáneo, imaginativo, organizado y profundo que otro, la afirmación anotada precedentemente será totalmente válida.

Pero si estas precisiones no se han tomado en cuenta, la confiabilidad de la calificación se verá muy afectada. Cuando las extensiones de las respuestas varían de un alumno a otro, en mérito a las diferencias de habilidades para escribir con rapidez, o cierto lenguaje exagerado, encubre la superficialidad de lo expuesto o se sustituye sutilmente parte de la temática por asociaciones, que si bien vienen al caso, no son elementos específicos del punto a desarrollar, ¿qué seguridad existe de que quien debe calificar esté midiendo lo mismo en todos los alumnos y de que la nota asignada, sea el máximo exponente de objetividad? La mayor libertad que las pruebas de ensayo conceden a la imaginación creadora, al pensamiento divergente y a la capacidad de estructurar, que posee el sujeto, adquiere su real sentido y utilidad cuando se precisan las condiciones y alcances de los procesos intervinientes en las situaciones de evaluación y se seleccionan los controles necesarios.

A través de una prueba escrita tomada al azar, un buen examinador puede saber con suficiente información qué alumnos han aprendido o no, los contenidos de la unidad de aprendizaje que se está desarrollando.

En una prueba de ensayo o composición, el alumno debe exponer por escrito, en los 40 ó 45 minutos de clase, un tema que el docente ha juzgado oportuno incluir en el examen. Por lo general, una unidad de aprendizaje consta de múltiples subtemas que admitieron, en el proceso de enseñanza, variedad de enfoques y operaciones mentales. Así por ejemplo: la Unidad de Aprendizaje N°8: "Elementos de Física y Química", de tercer año de una escuela secundaria, está referida a: *presión*, conceptos y ejemplos; *hidrostática*, principios de Pascal, transmisión de la presión, diferencia fundamental entre los sólidos y los líquidos; *prensa hidráulica*, presión en un punto de la pared del seno de un líquido y del fondo de recipiente; *vasos comunicantes*, principio de Arquímedes y su comprobación experimental, equilibrio de los cuerpos flotantes, densímetros. A su vez, el tratamiento de cada uno de estos temas exigió el funcionamiento de distintos procesos mentales que se expresan en conductas tales como: conocer en forma verbal y matemática el principio de Pascal, Arquímedes, etc.; resolver cuantitativamente problemas referidos a peso específico, flotación, etc.; comprender la aplicación del principio de la prensa hidráulica; conocer funcionalmente algún procedimiento, tal como el uso del densímetro; comprender las secuencias de algún experimento; interpretar datos experimentales; interpretar los resultados de ciertas mediciones; construir gráficos y tablas, etc. Si el profesor, según el clásico procedimiento, en un momento dado del desarrollo de la unidad de aprendizaje toma una prueba escrita sobre los contenidos vistos en la clase anterior o sobre la que correspondía a esa fecha, ¿habrá

obtenido con dicho examen un cuadro más o menos exacto del aprendizaje correspondiente a la hidrostática? El alumno a través de uno o dos temas, ¿habrá podido en 45 minutos dar pruebas de los múltiples resultados del aprendizaje que entraña un campo tan rico en procesos mentales diferentes como el citado? La nota que obtengan Mario o Graciela, ¿será un auténtico reflejo del saber integral de los contenidos de la unidad vista, o del tema que les tocó en suerte? Al indicar que se escriba sobre la lección del día anterior, ¿qué respuestas darán los alumnos?, ¿lo que recuerdan del libro de texto?, ¿lo que explicó el profesor?, ¿qué preparación demostrarán los alumnos que faltaron el día anterior? ¿No se dará el caso de que los alumnos que “adivinaron” que el profesor tomaría la lección escrita y estudiaron mejor el punto, obtengan una nota excelente, frente a los que conocen mejor todos los contenidos vistos en la unidad de aprendizaje, pero que por diversidad de factores no hicieron lo mismo?

Indudablemente que si sólo se evaluara a través de pruebas no estructuradas, el tiempo establecido para que un estudiante pueda escribir lo solicitado por un esquema tan general, jamás será suficiente para demostrar todos los aprendizajes que se consideran representativos de una unidad. Por lo tanto, una buena evaluación debe ser planificada acuciosamente, ya que su resultado debe ser una muestra lo mas representativa posible de los contenidos y conductas logradas.

Una prueba de ensayo permite al alumno elaborar su propio marco de referencia y explicar un tema o contenido, con su estilo de pensamiento propio; en cambio, si la prueba es muy estructurada, tal vez no llegue a la respuesta esperada por el profesor. Algunas investigaciones al respecto, expresan que la elaboración de una respuesta no es necesariamente una tarea más compleja o difícil, o algo más significativo para el rendimiento, que la elección de una respuesta (alternativa), entre varias opciones. En un estudio, se evaluaron a 200 alumnos de segundo año de educación media, aplicándoles dos pruebas de 60 preguntas cada una, sobre conocimientos de asuntos contemporáneos. Ambas se referían a los mismos contenidos, pero en una de ellas el alumno debía pensar y redactar sus respuestas, en cambio en la otra, sólo debía elegir la mejor entre varias opciones; y la correlación entre las dos pruebas fue de 0.97, lo cual significa que ambas midieron idénticos aspectos del aprendizaje. La investigación anterior, no contempló el estudio sobre el tipo de preguntas que contenía cada prueba, si éstas exigían que los alumnos respondieran con un alto grado de pensamiento analítico o convergente (donde la información proporcionada al alumno determina totalmente lo que se va a responder) o con un pensamiento productivo o divergente, donde interesa la capacidad creadora (gran número de ideas extraídas de una misma fuente, salidas insólitas, pero factibles, etc.).

Cuando se intenta examinar esta capacidad creadora en los sujetos, especialmente en los talentosos, el marco de una prueba muy estructurada, limita la información que se puede obtener de tales rasgos o aptitudes y, en este caso, las pruebas de tipo de ensayo, cumpliendo ciertos requisitos, representan a esta altura de la evolución de los sistemas de la evaluación, instrumentos de lograda eficacia.

La calificación de las pruebas de ensayo, es una tarea difícil y complicada para los docentes recién iniciados que aún no están familiarizados con ciertos patrones de valorización, que la experiencia organizará paulatinamente. Lograda esta experiencia, la confiabilidad de las notas que se adjudiquen no será tan incierta como se ha juzgado hasta el presente.

¿Qué hay de cierto en esta afirmación? No se deja de reconocer que una mayor experiencia docente podría asegurar una mayor imparcialidad en la adjudicación de puntaje a una prueba escrita. Lo expresado no aseguraría que las notas que debieran asignar diversos docentes de experiencia, a un mismo trabajo, fueran más o menos coincidentes (ya que pudieron haber estructurado patrones de valoración distintos: algunos califican siempre bajo; otros, alto; unos dan más preeminencia a la cantidad de información expuesta; otros, a la calidad).

Quizás en la aseveración que motiva este análisis, haya que discriminar tres ángulos de enfoque. Uno vinculado con la prueba en sí; el otro, con las modalidades que emplea el alumno en el examen, y el tercero, con quien debe leer y calificar el trabajo.

Analizando el primer aspecto, se llega a la conclusión de que en relación al pequeño número de interrogantes que se debe resolver en una prueba escrita, su confiabilidad, por lógica, tiene que ser mucho menor. Al estudiar la consistencia interna de una prueba, los expertos han concluido que los tests más largos, que incluyen una mayor cantidad de preguntas, son mucho más confiables que los tests cortos. Se ha demostrado que cuando el número de interrogantes que abarca una prueba aumenta, la dispersión de los puntajes disminuye sensiblemente, lo que refleja una mayor homogeneidad en la calificación.

En cuanto a las modalidades que emplea un alumno en una prueba escrita ya han sido muy estudiadas, y sus conclusiones se han incorporado en todos los manuales que versan sobre mediciones y evaluaciones del rendimiento escolar. No siempre el alumno comprende con toda claridad lo que el examinador espera de su trabajo. Algunos suponen que tal vez valoren más la presentación, y se esmeran en ser prolijos; otros, la extensión, y escriben ilegiblemente 7 u 8 carillas; otros, el alcance de lo que deben escribir. Así por ejemplo, un tema como el siguiente: “Escriba sobre las causas de las revoluciones americanas”, se presta a que algunos alumnos citen las que juzguen oportunas y desarrollen las que intuyan del agrado del docente, sean éstas importantes o no. Como no se dan instrucciones precisas, algunos se pasarán la hora escribiendo sobre el descontento generalizado de los criollos al no poder participar en el gobierno de su país, y otros en las influencias de la Revolución Francesa o en las teorías liberales de los filósofos racionalistas, según su particular presunción. La importancia e incidencia de estas causas son muy distintas, como diverso el análisis y argumentos que implican. Cuando llegue el momento de la calificación, ¿qué patrones aplicará el examinador ante tantas respuestas distintas?; por otra parte, ¿qué derecho le asiste de discriminar notas ante la variedad de enfoques y extensiones cubiertas por los alumnos, si dichas distinciones no fueron aclaradas con antelación?, ¿quién pudo adivinar sus intenciones si las mismas no fueron expuestas con toda claridad, a través de enunciados específicos de lo que se debía escribir?

El tercer punto de este análisis, lo ocupa la persona que debe leer y calificar el trabajo. También sobre el particular se ha abundado en consideraciones. Una equilibrada y sensata capacidad de crítica y valoración no es privativa de todos los profesionales de la enseñanza (como tampoco lo es del resto de los humanos). Que se sepa, nunca se ha enseñado suficientemente a los alumnos de las carreras que habilitan para la docencia, el mecanismo de cómo evaluar un determinado resultado del aprendizaje mediante criterios internos (errores, consistencias del contexto, etc.), o externos (comparación con modelos o normas establecidas), a fin de que desarrollen una conciencia de la evaluación, libre de prejuicios y distorsiones de interpretación de la realidad que se desea juzgar. La escasa confiabilidad de las calificaciones que se adjudican a las pruebas de ensayo, aparte de los factores ya citados, sobreviene también por cierto desconocimiento técnico de cómo valorar y de cierta insuficiencia en la misma capacidad de emitir un juicio atinado. Si no, ¿de qué otra forma se explica que el docente asigne una nota a una prueba escrita, tomando en cuenta, consciente o inconscientemente, el comportamiento del alumno, el sexo, los factores socioeconómicos, la ubicación de la prueba entre los demás trabajos, su personal concepción del sistema de calificaciones, etc.? Mejorando la capacidad valorativa del docente y reajustando los restantes factores, brevemente indicados, es muy posible que lo expresado en el encabezamiento de este punto, adquiera visos de verdad.

Sólo mediante las pruebas de tipo de ensayo, se pueden medir aquellos resultados del aprendizaje que implican procesos mentales superiores, tales como capacidad para pensar, organizar y aplicar la información recibida, integrar aprendizajes, etc.; y la mayoría de los autores que han analizado el problema, han coincidido en afirmar que con este tipo de pruebas se pueden evaluar múltiples rendimientos, tanto los que implican el recuerdo de datos específicos o universales como los que exigen interpretación, extrapolación, translación, síntesis, juicio crítico, etc., de la información recibida. Sin embargo, no existe ninguna prueba basada en investigaciones serias, de que únicamente se deba recurrir a las pruebas de tipo ensayo para medir aprendizajes complejos. Gran variedad de pruebas que contienen preguntas muy estructuradas, donde el alumno debe seleccionar una respuesta o ejecutar una sencilla operación, favorecen la expresión de los resultados del aprendizaje tanto o más complejos, que lo que se supone que examinan las pruebas de ensayo, con las ventajas que derivan de su aplicación.

CLASE 03

a) Cómo planificar la evaluación mediante pruebas de ensayo

- Es conveniente que los alumnos conozcan con antelación qué aspectos se tomarán en cuenta en la prueba escrita.

Ejemplo:

Escriba un breve relato sobre algún pasaje de su vida, en el que se haya visto en la necesidad de superar una dificultad, con un gran esfuerzo de su parte.

Se tendrá especialmente en cuenta:

- 1) Su habilidad para redactar un breve relato, que se trate de sus propias experiencias.
- 2) La fuerza expresiva que haya intentado proporcionarle.

Ejemplo:

A partir de este muestrario de tierras que tiene ante su vista, y que puede analizar, proponga algunas hipótesis bien argumentadas, acerca de cuáles serían las más adecuadas para aconsejar la siembra de papas, de maíz y de algodón.

Se tendrá en cuenta:

- 1) La precisión del enunciado de las hipótesis (o la capacidad para distinguir con exactitud variadas conjeturas y expresarlas con el lenguaje más adecuado y claro).
- 2) La calidad de los argumentos que le sirvan de fundamento (o la capacidad para seleccionar la información aplicada que más convenga).
- 3) Su capacidad de observación (o la capacidad para analizar las muestras minuciosamente), extrayendo de lo observado, el mayor resumen de datos posible.

- La prueba escrita tratará sobre puntos de vista, análisis, etc., que impliquen algo nuevo para el alumno, pero que en su resolución aplique lo aprendido en la unidad de aprendizaje desarrollada en clases.

Cuando el maestro o el profesor aparece por sorpresa con las clásicas hojas selladas bajo el brazo y solemnemente indica escribir sobre la lección del día (explicada por él en la víspera), los alumnos escribirán solamente aquello que recuerdan haber estudiado y nada más. En este tipo de situaciones, los procesos de organización e integración de aprendizajes, la capacidad para construir respuestas inteligentes, etc., estarán totalmente ausentes, pues al repetir literalmente lo estudiado, se repetirán también los esquemas organizativos propuestos por el docente o por el autor de un libro. El alumno no organizará ni creará nada por su cuenta, y, en consecuencia, la finalidad específica del empleo de la prueba de ensayo apropiada para estos tipos de resultados de aprendizaje, se habrá desvirtuado.

b) Sugerencias para calificar las pruebas de ensayo

La mayoría de los profesionales de la educación, conocen las grandes dificultades que presenta calificar las pruebas escritas no estructuradas. No caben demasiadas dudas acerca de que la confiabilidad de la nota depende en sumo grado de la capacidad de juicio y la sensatez del que examina y valora los trabajos, al elegir criterios de calificación suficientemente razonables. Cualquier sugerencia que aquí se formulara, relativa a la adopción de mejores técnicas de apreciación de pruebas escritas, perdería sentido si el docente careciera de la suficiente competencia para emitir juicios de valor más o menos precisos y objetivos.

A continuación, se describen algunos procedimientos que elevarán de modo sensible la consistencia de las calificaciones a asignarse a las pruebas de tipos de ensayo.

- Efectuar una primera lectura superficial de todos los trabajos con el objeto de adquirir una idea general del nivel alcanzado.
- Al mismo tiempo que se van leyendo, tomar la precaución de calificarlos en 5 grupos de acuerdo con la calidad global, tal como sea percibida. Esta circunstancia podría eliminar el efecto de la prueba anterior sobre la que se está analizando (como ocurre cuando se comienza a leer los trabajos y se los califica a medida que van apareciendo). Los juicios que merezcan las pruebas, estarán influidos por una visión panorámica del rendimiento de todos los alumnos, y no por la parcial perspectiva que sutilmente van creando los trabajos buenos y los malos.
- Favorecer en cada grupo la inclusión de los siguientes porcentajes, de acuerdo con la calidad observada.

<i>Grupo Superior</i>	<i>Grupo muy bueno</i>	<i>Grupo promedio</i>	<i>Grupo regular</i>	<i>Grupo deficiente</i>
15%	25%	35%	15%	10%

Entiéndase bien, que estos porcentajes son aproximados y podrán ser modificados según la capacidad general del grado o curso. Se ha juzgado oportuno incluirlos sólo como una guía, para que de algún modo limite la tendencia de algunos docentes a calificar demasiado bajo o alto a todos los examinados.

- Con números clave, individualizar las pruebas que se incluyeron en cada grupo.
- Mezclar los trabajos y en otros momentos del día o en la jornada siguiente, efectuar una nueva distribución de los mismos.

- Comparar las dos calificaciones y reexaminar con mayor detenimiento aquellos trabajos que no hubieren coincidido con la pila anterior, reubicándolos donde pareciera más correcto.
- Corregir, explicando los errores cometidos cuando corresponda, y asignar las notas, tomando en cuenta la calidad de los aprendizajes de cada grupo evaluado.
- Si la prueba discrimina varios objetivos a ser tenidos en cuenta, tales como: habilidad para organizar la secuencia de la exposición, originalidad de los enfoques, riquezas de la información, etc., se analizarán por separado, ordenando las distribuciones parciales de acuerdo con la eficiencia advertida en cada uno.

Es conveniente asignar puntaje separado por cada resultado que se valore del aprendizaje. La información de la nota será mucho más útil (tendrá mayor valor como diagnóstico).

- La ponderación que hayan recibido previamente los objetivos examinados en la prueba, se tendrá en cuenta en las respectivas calificaciones.
- Cuando las pruebas revistan una importancia especial, es aconsejable que, por separado, intervenga más de una persona en las calificaciones.
- Se recuerda que en la nota que se asigne no se deberá juzgar ningún otro factor que no sea la eficiencia del rendimiento. Que el alumno sea aplicado, que observe buen comportamiento, etc., jamás deberá incidir en la actitud del examinador para aumentar o disminuir una calificación.

Realice ejercicio n°1

2.1.2. Pruebas Semi-Estructuradas

En esta clasificación, destacamos las *Pruebas de Respuestas Guiadas*. Las pruebas que se clasifican en esta categoría imponen ciertas restricciones a la forma y contenido de la respuesta. Los enunciados y premisas, establecen esquemas más precisos, que indican respuestas más ceñidas al resultado del aprendizaje que se espera provocar. Una prueba escrita consistirá en la organización de un conjunto de preguntas y direcciones que serán representativas de la gama de objetivos seleccionados para la unidad de aprendizaje.

Ejemplo:

Conocimientos de la terminología

En la lámina que se ha colgado en el pizarrón y que se deberá reproducir esquemáticamente en la hoja de examen, coloque sobre el tronco y los dos niños los términos que identifiquen la potencia, la resistencia y el punto de apoyo.

Ejemplo:

Conocimiento de hechos específicos

El hombre se ha valido de una serie de recursos para llevar a cabo trabajos que han exigido una fuerza mayor que la suya. Gracias a los mismos, pudo construir los enormes monumentos que aún hoy admiramos.

- a) Elabore una lista de dichos recursos.
- b) En forma muy breve describa cómo fueron empleados en la antigüedad.

Ejemplo:

Aplicación de principios

A. Usted asistió a la sesión de judo que se llevó a cabo en la escuela el martes pasado. En dicha oportunidad habrá observado con qué facilidad una persona que posee un físico aparentemente inofensivo, es capaz de dejar fuera de combate a un contrincante mucho más pesado que él.

- a) Explique de modo breve, qué relación existe entre el judo y un sistema de palancas.

B. Un mecánico emplea una barra de 1,80 m. para levantar un tanque. Puede deslizarla por debajo del mismo hasta una distancia de unos 15 cm. y levantarla. También puede apoyar dicha barra sobre un trozo de madera que se halla a unos 15 cm. del tanque y

empujando la barra hacia abajo, intentar la misma operación.

- a) ¿Con cuál de los procedimientos empleará más fuerza para levantar el tanque?
- b) Explique su respuesta con la ayuda de un esquema aclaratorio.

Ejemplo:

Interpretación

Cuando estudió la palanca analizó diversos ejemplos en relación con sus géneros.

- a) Dé al menos un ejemplo práctico de cada uno de los tres géneros de palancas que no se hayan indicado en clase. Uno de esos ejemplos, deberá estar referido a palancas articuladas en los seres vivos. Sea preciso y breve.

Sabiendo que los enunciados se organizan de una manera bastante estructurada, se disminuye considerablemente la subjetividad, al momento de asignar las calificaciones, versus las pruebas no estructuradas; y además, se puede abarcar una mayor cantidad de preguntas en poco tiempo.

a) Cómo planificar la evaluación mediante pruebas de respuestas guiadas

Además de las sugerencias que se tomaron en cuenta para la elaboración de las pruebas de ensayo, se agregarán aquí otras normas que proveerán mayor eficiencia al uso de estos instrumentos de evaluación.

- Es importante que los alumnos respondan cada una de las preguntas en hojas separadas, o por lo menos, que dispongan del suficiente espacio para desarrollarlas; de esta forma, será más fácil para el profesor analizar sus respuestas.
- En la mayoría de los casos se deberá indicar, con cierta exactitud, el tiempo aproximado que se dará a cada respuesta.

Ejemplo:

- 1) “La democracia, pues no es el despotismo absoluto de las masas, ni de las mayorías; es el régimen de la razón”.
- 2) “La soberanía es el acto más grande y solemne de la razón de un pueblo libre; ¿cómo podrán concurrir a este acto los que no conocen su importancia?; ¿los que por su falta de luces son incapaces de discernir el bien del mal en materia de negocios públicos?; ¿los que como ignorantes que son de lo que podría convenir, no tienen opinión propia y están por consiguiente expuestos a ceder a las sugerencias de los mal intencionados?; ¿los que por su voto imprudente podrían comprometer la libertad de la patria y la existencia de la unidad en la sociedad?; ¿cómo podrá, digo, ver el ciego, caminar el tullido, articular el mudo, es decir, concurrir a los actos soberanos, el que no tiene capacidad ni independencia?”.
- 3) “Otra condición del ejercicio de la soberanía es la industria. El holgazán, ni el vagabundo, el que no tiene oficio tampoco puede hacer parte del soberano; porque no estando ligado por interés alguno a la sociedad, dará fácilmente su voto por oro o amenazas”.
 - a) Señala algún ejemplo donde muestre si alguna vez ocurrió lo contrario de lo que se afirma en el párrafo 1. Defiende o critica la verdad de esta proposición (tiempo sugerido: 15 minutos).
 - b) Evalúa el fragmento como un todo, a la luz del momento histórico en que apareció el Dogma Socialista (tiempo sugerido: 10 minutos).
 - c) Discute y aclara si lo establecido en 2 y 3 significará la limitación del voto en una democracia. Expresa la propia opinión, coincidente o no con la del autor (tiempo sugerido: 5 a 6 minutos).

(Extraído de Dogma Socialista, de Estaban Echeverría, El Ateneo, 1947, pág. 201)

CLASE 04

- Se recomienda aumentar el número de preguntas o proposiciones a ser respondidas y disminuir la extensión del contenido, facilitando la representatividad de la evaluación, una mayor precisión en las respuestas y la adjudicación de notas más confiables.

- Todos los alumnos deberán responder los mismos ítemes. Solamente así se podrá llevar a cabo, al final de la prueba, el correspondiente análisis de los índices de discriminación y de dificultad de todos los elementos de la misma.
- Cada una de las conductas exigidas en el examen deberá ir precedida por su correspondiente identificación. Por ejemplo:

Conocimiento de la terminología

Defina brevemente el significado de:

Isobara
Isotermas
Isohietas
Áreas ciclónicas
Áreas anticiclónicas

Conocimientos de clasificaciones y categoría

Clasifique los distintos tipos de lluvia de acuerdo con las causas que las producen.

Interpretación

Ilustre el ítem anterior con ejemplos pensados por usted mismo (no incluir los que ya estudió en el libro)

Análisis de relación (de causa y efecto)

- Explique cómo se produce el viento. Ayúdese con un esquema.
- Explique por qué se produce la nieve.
- Explique qué relación existe entre el tamaño de las gotas de agua y la altura de las nubes.
- Explique por qué no se forma rocío cuando la noche está nublada.
- Explique por qué baja la temperatura de una habitación cuando se riega el piso.
- Explique por qué en invierno el silbato de una locomotora se oye con más claridad.

- Los alumnos deben conocer con suficiente precisión el significado de los términos que estimulan y favorecen las diversas conductas. En estos tipos de pruebas, en donde el examinado debe suministrar una respuesta, la exactitud de la misma puede depender de lo que él entienda por el término que las provoca. Los docentes deberán enseñar con suficiente antelación qué significa: explicar, extrapolar, comparar, analizar, evaluar,

criticar, resumir, interpretar, etc. Morgan y Desse han hecho una lista con una serie de palabras y expresiones de uso habitual en las pruebas escritas, con sus correspondientes significados. Se recomienda su lectura y se sugiere la elaboración de ficha que contengan dichos términos, las definiciones que correspondan y los ejemplos que los esclarezcan. No siempre los docentes los emplean en sus acepciones más correctas. Así por ejemplo, comparar quiere decir: “fijar la atención en dos o más cosas para estimar sus diferencias y sus semejanzas”. En cambio, contrastar significa solamente que se identifiquen las diferencias. Pedir que se compare y contraste algo al mismo tiempo, no es correcto.

b) Sugerencias para calificar las pruebas de respuestas guiadas

- Para cada pregunta se crea una respuesta modelo elaborada con anticipación, y se le designa un puntaje a cada una de ellas, de acuerdo a la relevancia que representa el contenido que se evalúa.

Ejemplos:

Detalle qué elementos componen el aire. Indique además, en qué proporción se hallan.

<i>Respuesta modelo</i>	<i>Puntaje</i>
Oxígeno 20% Nitrógeno 79% Anhídrido carbónico, neón, argón, Kriptón y helio, en pequeña cantidades.	1

¿Cómo se puede comprobar de modo práctico que los gases se dilatan con el calor?

<i>Respuesta modelo</i>	<i>Puntaje</i>
Inflando medianamente un globo. Si se lo acerca a una fuente de calor Se hinchará hasta ponerse tenso.	2

¿Cuántos kilómetros ha recorrido un automóvil si ha marchado durante 8 horas a razón de 110 km por hora?

<i>Respuesta modelo</i>	<i>Resultado del aprendizaje</i>	<i>Puntaje</i>
1 h ----- 110 km.	Reconocer el proceso matemático para resolverlo.	2
8 h ----- 110 x 8 =		
R = 880 km	Exactitud de los resultados	1

- Indicar un cierto número de dificultades y luego extraer el porcentaje de las faltas cometidas.

Ejemplos:

Identificar los usos de “g” y “j” en la siguiente serie de palabras (que también podrán presentarse en un contexto del cual se tomarían en cuenta solamente estas palabras).

A__eno Proli__o Diri__ente Di__e
Re__ión __entil Prote__ía Maldi__o

Número de dificultades, 8.

$$\text{Puntaje} = \frac{\text{n}^\circ \text{ de aciertos} \times 100}{\text{n}^\circ \text{ de dificultades}} = \text{porcentaje de aciertos}$$

La traslación de este puntaje a la escala de calificaciones que emplean los docentes, siempre es arbitraria. Así, con antelación podrá establecer qué tanto por ciento de acuerdos corresponderán a un diez, a un siete, etc.

Resolver las siguientes operaciones:

$$\begin{array}{lll} 36 \div 6 = & 24 \div 4 = & 42 \div 6 = \\ 28 \div 7 = & 32 \div 4 = & 64 \div 8 = \\ 49 \div 7 = & 48 \div 6 = & 60 \div 5 = \\ 54 \div 6 = & 72 \div 9 = & 30 \div 6 = \end{array}$$

Número de dificultades = 12

Si un alumno hubiere resuelto correctamente 9 divisiones, su puntaje sería:

$$\frac{9 \times 100}{12} = 75 \% \text{ de acierto}$$

Lo cual podría significarle aproximadamente un 7, de la escala de calificaciones en uso.

- A veces es conveniente, calificar una pregunta a la vez, ya que las respuestas que desarrollan los alumnos en este tipo de pruebas, son tan breves y precisas, que se

pueden ir comparando simultáneamente con las respuestas modelo que se prepararon con antelación. También en otras situaciones, donde el estudiante tiene más libertad para dar respuestas, más originales o más acordes con una posición que él personalmente sostiene; conviene analizar la misma interrogante en todos los examinados; con ello el docente—evaluador, logrará mantener en la mente un patrón más semejante de juicio, al designar el puntaje en cada respuesta. Igualmente, este sistema contribuye a que el profesor no evalúe al alumno, considerando cómo respondió las demás preguntas.

Si las respuestas están escritas en hojas separadas, resulta mucho más sencillo ordenar los trabajos en grupos, desde los mejores hasta los más deficientes; y así establecer una forma de calificarlos en función de dicha jerarquización de calidad.

Realice ejercicio n°2

CLASE 05

2.1.3. Pruebas Estructuradas

Aquí podemos apreciar las *Pruebas de Respuestas Breves y de Completación*. Los ítemes se responden mediante una palabra, frase, número o símbolo. Las pruebas de respuestas breves sólo se diferencian de las de completación por la forma de presentar el contexto. Dada su gran afinidad, aquí se considerarán de modo conjunto.

Ejemplo:

Respuestas breves

- ¿Cuáles son los principales elementos que componen el agua? (oxígeno e hidrógeno).
- ¿Cuál fue el primer presidente constitucional en la República Argentina? (Bernardino Rivadavia)

Ejemplo:

Complementación

1) Expresar en las líneas de puntos, qué relación de parentesco tienen con San Martín las siguientes personas:

- a) Gregoria Matorral (Madre)
- b) Mercedes Escalada..... (Esposa)
- c) Merceditas..... (Nieta)
- d) Mariano Balcarce..... (Yerno)

2) La presión atmosférica sobre el nivel del mar es de..... (760 Mm.)

El uso de estas pruebas, se ha destinado para examinar ciertos objetivos que implican la mera memorización de datos, símbolos, etc.; no obstante son adecuadas para medir una amplia variedad de resultados del aprendizaje.

Ejemplo:

Conocimientos de la terminología

El segmento de recta comprendido entre el centro y el punto medio de uno de los lados del polígono se llama (Apotema)

Ejemplo:

Conocimiento de hechos específicos

La duración del ciclo lunar es de..... (28 días)

Ejemplo:

Conocimientos de principios y generalizaciones

Quando la temperatura disminuye, el aire se enfría y al enfriarse se contrae, se hace más denso, ¿qué ocurrirá entonces con la presión atmosférica? (Aumentará)

Ejemplo:

Aplicación de principios y resolución de problemas

- 1) Juan es un obrero que cumple sus tareas tres veces más rápidamente que Pedro. Si éste para concluir un trabajo excedió a Juan en 8 días, ¿en cuánto tiempo hubiera concluido Juan? (4 días)
- 2) ¿Cuál será el gasto de una lámpara de 75w que permaneció encendida durante 10 horas, sabiendo que el Kwh. cuesta \$10? (\$750)

a) Cómo planificar la evaluación mediante pruebas de respuestas breves y de completación

- La estructura del ítem deberá redactarse de tal forma que la respuesta sea la que el examinador pretende y no otra.

Ejemplo:

(Original) ¿Un animal que come la carne de otro animal es.....?
(un animal salvaje, etc.)

(Mejorada) ¿El animal que come carne de otro animal se clasifica como.....?

- Evitar el empleo de expresiones idénticas a las que utilizó el autor del manual donde estudiaron los alumnos.

Tales expresiones sólo significarán un estímulo para la memoria y no un medio para conocer en qué medida los alumnos poseen una real comprensión de lo que contestan. Si se

presentan expresiones y situaciones que no le sean tan familiares, perderá la costumbre de estudiar de memoria y grabarse las palabras del libro.

Ejemplo:

- | | |
|-------------------|---|
| <i>(Original)</i> | ¿Dónde se halla ubicado el pico más alto de América?
..... (Argentina)
(Podrían contestar: en el hemisferio sur.) |
| <i>(Mejorada)</i> | ¿En cuál país de Sudamérica se halla ubicado el pico más alto de la cordillera de los Andes?..... (Argentina) |
| <i>(Original)</i> | Gustavo A. Bécquer alcanzó su mejor éxito en..... |
| <i>(Mejorada)</i> | El género literario donde Gustavo A. Bécquer alcanzó mayor éxito fue..... (La poesía) |

- Por lo general, las preguntas directas son preferibles a las oraciones incompletas en razón de que hacen más específica la respuesta.

Ejemplo:

- | | |
|-------------------|---|
| <i>(Original)</i> | Juan Jofré fundó San Luis en..... (1954) |
| <i>(Mejorada)</i> | ¿En qué año fue fundada la ciudad de San Luis? En 1954) |

En el primer caso los alumnos pudieron haber contestado: en el Cerro de la Punta.

- Hay que tomar precauciones respecto a eventuales indicios que se puedan deslizar y contribuir a favorecer la respuesta.

Ejemplo:

- | | |
|-------------------|--|
| <i>(Original)</i> | Los autores de “Cuentos a orillas del Rhin” fueron.....
(Erckmann y Chatrian) |
| <i>(Mejorada)</i> | “Cuentos a orillas del Rhin” fue escrita por
(Erckmann y Chatrian) |

- Como medida práctica, se aconseja que los espacios en blanco se dejen habitualmente a la derecha, y sean todos del mismo tamaño. También por razones prácticas pueden ir precedidos por el número que identifica el ítem.

Ejemplo:

- | | |
|-------------------|---|
| <i>(Original)</i> | ¿Cómo se denomina el instrumento que utiliza la industria para detectar minúsculas cantidades de impurezas en determinadas sustancias? (Espectrógrafo de masa). |
| <i>(Mejorada)</i> | ¿Cómo se denomina el instrumento que se utiliza en la industria para detectar minúsculas cantidades de impurezas en diversas sustancias del tipo 14? (Espectrógrafo de masa). |

Realice ejercicio nº3

CLASE 06

2.2. Pruebas de Selección de Respuestas

Aquí podemos encontrar los siguientes tipos:

2.2.1. Pruebas de Alternativas Constantes

Dada una serie de proposiciones, se exige del alumno que exprese su juicio acerca de cada una de ellas, mediante expresiones tales como: falso-verdadero, si-no, nunca-siempre, correcto-incorrecto, o respuestas similares. Esta forma de prueba ya casi no se emplea en la elaboración de tests estandarizados, salvo versiones muy mejoradas y más complejas, como las que han aparecido en los denominados “ejercicios de interpretación” que se analizarán más adelante. Sin embargo, atendiendo a una serie de prescripciones, no existen razones de peso para excluirlas de los programas de evaluación que planean, elaboran y aplican los docentes.

En la actualidad, se han ideado nuevas formas que han logrado por fin, ampliar la aplicación de estas pruebas y atenuar las deficiencias advertidas desde hace tiempo.

Lea cada una de las siguientes afirmaciones. Si son verdaderas, subraye la V. Si son falsas, subraye la F y coloque en el espacio en blanco, la palabra que transformaría en verdadera la proposición falsa.

- Las funciones psíquicas dependen fundamentalmente del cerebro.
F – V.....
- El mantenimiento de la postura y el equilibrio depende del bulbo raquídeo.
F – V..... (Cerebelo)
- La respiración y la circulación dependen de la protuberancia anular.
F – V..... (Bulbo raquídeo)

Ejemplo:

Conocimiento de hechos específicos

De las proposiciones formuladas, señale en las respectivas columnas con una V las verdaderas y con una F las falsas. En este último caso, escriba las respuestas correctas en el espacio en blanco.

- El Br pertenece al segundo grupo de la Tabla periódica.
.....
- El F se encuentra libre en la naturaleza.
.....
- El Cl produce trastornos si se inhala en cantidad.
.....
- El Cl se combina con H en la oscuridad en forma apreciable.
.....
- Para la combinación de H y F no se necesita catalizador.
.....

Subraye la F en las proposiciones falsas. Si juzga que son verdaderas, subraye la V. Lea cada uno de los requisitos y anote frente a la línea de puntos de cada enunciado el que

usted crea que corresponde.

- El Presidente tiene poder para nombrar a los jueces de la Suprema Corte.
F – V..... (1).....
- El Presidente puede sancionar impuestos.
F – V..... (2).....
- El Presidente nombra a los embajadores de otros países.
F – V..... (3).....
- El Presidente designa a los Senadores.
F – V..... (-).....

Requisitos

1. Con el consentimiento del Senado.
2. Con intervención del Congreso.
3. Sin requisitos.

Ejemplo:

Interpretar (un fragmento de lectura)

“El desarrollo de un sistema económico avanzado, supone por lo menos dos requerimientos esenciales en cuanto al sistema de estratificación social. En primer lugar, en tanto la división del trabajo queda sometida al principio de la eficiencia, el tipo de estratificación tradicional experimenta también un cambio sustancial (desaparecen gran cantidad de antiguos oficios y ocupaciones y aparece un creciente número de nuevas actividades). En segundo lugar, la asignación de personas a las diferentes tareas, que en las sociedades no desarrolladas tiende a seguir el sistema de adscripción, debe ahora transformarse en gran medida en el de adquisición: esto es, ha de asegurarse una mayor movilidad social y ecológica a fin de que el reclutamiento de personal para las diferentes posiciones de la estructura ocupacional se haga de acuerdo con el principio de la eficiencia y no en base a otras consideraciones (familiares, religiosas, étnicas, etcétera)”.

En los espacios en blanco que se hallan a continuación de cada ítem, coloque una:

- A. Si el ítem es verdadero y si su certeza es apoyada por la información dada en el fragmento reproducido.
- B. Si el ítem es verdadero, pero su certeza no es apoyada por la información dada en el fragmento reproducido.
- C. Si el ítem es falso y su falsedad es apoyada por la información dada en el fragmento reproducido.
- D. Si el ítem es falso y su falsedad no es apoyada por la información dada en el fragmento reproducido.

- En una sociedad primitiva, por principio no existe la igualdad en la asignación de funciones y tareas.....
- El sistema de “clases abiertas” no constituye un fundamento esencial de un sistema económico avanzado.....
- En algunas sociedades sólo se llegó al sistema de adquisición mediante cuentas revoluciones.....
- La movilidad social no es una consecuencia de la explosión industrial.....
- Mientras más tradicional sea una sociedad, el principio de eficiencia sólo se dará en las clases altas.....

a) Cómo planificar la evaluación mediante pruebas de alternativas constantes

Tal vez sea de alguna utilidad, volver a insistir en algunas sugerencias, ya manifiestas o implícitas en los puntos anteriores, sobre la construcción más adecuada de estas pruebas. Algunas son conocidas desde hace mucho tiempo y podrán ser leídas en cualquier manual de la especialidad; otras han surgido con más pruebas en los análisis que el autor ha efectuado a ítemes confeccionados por maestros y profesores.

- Evitar caer en el desatino de forzar el empleo de estas pruebas para comprobar informaciones triviales.

Ejemplo:

El dique Tres Marías de Brasil se halla a 75 m. de altura.

V F

El 5° campeonato mundial de fútbol se llevó a cabo en junio-julio de 1955.

V F

Ítemes similares a los anotados, exigen informaciones muy triviales para ser incorporados en una prueba. Por lo general, el alumno no toma en cuenta estos detalles que, por otra parte, se olvidan con bastante rapidez.

- La verdad o falsedad de las proposiciones, serán lo más categóricas posibles.

Ejemplos:

El historiador más grande de todos los tiempos fue Herodoto.

F V

El agua hierve a 100 grados.

F V

En el primer caso, algunos alumnos, teniendo en su memoria otros nombres, podrían declarar como falsa esta proposición argumentando su exposición con razones tan sólidas como la de los que sostienen lo contrario.

En el segundo caso, a cierta altura podría no hervir a 100 grados. Faltan otras precisiones tales como “destilada” y “nivel del mar”.

- Las proposiciones demasiado generales, no suelen adecuarse al tratamiento de estas pruebas.

Ejemplo:

La humanidad reconoce a sus benefactores.

F V

Esta afirmación, si bien por lo general es cierta, no siempre se da en la realidad. Para mejorarla, habría que incluir algún término que la determinara con más precisión, tal como:

La humanidad habitualmente reconoce a sus benefactores.

F V

Pero de este modo, el término agregado brindará una clave que facilitará la respuesta del ítem.

- Evitar proposiciones extensas y complejas.

Ejemplo:

Debido a las investigaciones acrecentadas en los últimos años, el cáncer de pulmón sería motivado por el uso abusivo de los cigarrillos.

Es muy posible que en ítemes parecidos al del ejemplo, entren a actuar otros factores ajenos al objetivo que se pretende medir (comprensión de lectura, etc.). Por otra parte, textos demasiado largos, incluyen aclaraciones y determinaciones que facilitan la elección de la respuesta correcta (en general, los ítemes demasiado largos suelen ser ciertos).

- La verdad o la falsedad será en función de la proposición total y no de algún elemento menor (una aclaración por ejemplo).

Ejemplo:

Hipólito Yrigoyen, que fue elegido Presidente en 1910, fue famoso por su renuencia a hablar en público.

F

V

CLASE 07

La segunda parte del ítem es cierta, pero la primera no, pues fue elegido en 1912. En consecuencia, el ítem en su conjunto, también será considerado como falso.

- Evitar que la falsedad o certeza de una proposición, sea algo tan obvio que sin necesidad de haber estudiado se pueda responder correctamente.

Ejemplo:

Los buenos hábitos alimentarios aseguran organismos sanos.

F

V

Los gobiernos democráticos defienden la libertad de sus instituciones.

F

V

Cualquier alumno, sólo por simple buen sentido, tildaría la respuesta correcta.

- Evitar en un ítem, el enunciado de dos proposiciones simultáneas.

Ejemplo:

Los yacimientos de hierro de San Matías superarán dentro de poco a los altos hornos de Zapla, que se hallan en plena producción.

F V

Es preferible examinar el contenido mediante dos ítemes. Se evitará confundir al alumno.

- Hay que tomar la precaución de dar a cada enunciado una extensión similar.

Ejemplo:

En la puna llueve mucho.

F V

En la zona correspondiente al bosque chaqueño, las lluvias son más abundantes que las que caen en el monte tucumano.

F V

A veces es difícil, porque las afirmaciones verdaderas hay que expresarlas con mayor número de palabras, con el fin de precisar más categóricamente su veracidad. En tal caso, se deberá alargar la proposición con términos que especifiquen su enunciado (y las torne tan aceptables como las verdaderas).

- Evitar palabras “trampa” que tiendan a engañar al alumno respecto a la falsedad o veracidad de la afirmación.

Ejemplo:

Los escorpiones, insectos de 8 patas, viven en lugares desérticos.

F V

San Juan fue fundada en 152, A. de C.

F V

- Redactar los ítemes con términos y expresiones que no se hayan extraído literalmente del libro.

Como ya se vio en otras pruebas, la repetición servil de las palabras del libro sólo estimulará la memoria.

- Controlar ciertos calificativos que indican claves más o menos evidentes acerca de la respuesta adecuada.

Términos tales como: nunca, siempre, todos, generalmente, por lo común, como norma, la mayoría de las veces, a veces, posiblemente, etc., pueden dar la pauta de la falsedad o veracidad de una afirmación. Salvo que sean compensados en los diversos enunciados, su empleo no es recomendable.

Las dobles negativas afectan la comprensión de los examinados.

Ejemplo:

Ninguna de las reformas de la Constitución fue innecesaria.

F V

No es improbable que el Ícaro choque contra la Tierra.

F V

Algunos alumnos las entenderán como proposiciones negativas enfatizadas. Otros supondrán que dos negativos generaban una afirmación. Los ítemes resultarían de suma claridad si se lo expresara así:

Todas las reformas de la Constitución fueron necesarias.

F V

Es probable que el Ícaro choque contra la Tierra.

F V

- No construir ítemes negativos sólo porque se les agregue el término “no”.

Ejemplo:

El general San Martín no cruzó la cordillera de los Andes.

F V

Ebel (1965, Pág. 138) sostiene que *“la tarea de juzgar la verdad o falsedad de un enunciado que expresa que algo no es, puede transformarse en una labor innecesariamente muy compleja para el alumno”*.

- El lenguaje que se utilice en la redacción de los ítemes será el que conozca el alumno.

Ejemplo:

A un elefante se lo puede dirigir mediante el focino.

F V

En el toñil las manzanas maduran en forma pareja.

F V

Si el alumno no sabe la significación de focino y toñil, ¿qué podrá contestar?

- Del total de los enunciados que conforman una prueba, el 60% será falso. Se ha demostrado que las proposiciones falsas, favorece la distinción entre los alumnos de alto y bajo rendimiento. Cuando los estudiantes no han aprendido ciertos contenidos, se observan más tendientes a aceptar que a cuestionar algo cuya verdad o falsedad deberá decidir.
- Conviene limitar la construcción de pruebas de alternativas constantes a aquellos resultados del aprendizaje que acepten de modo natural la estructura que las mismas adoptan.

Como ya sabemos, no todos los contenidos de los planes se adaptan a ser estructurados como proposiciones que acepten alternativas. Sin embargo, hay campos en que es de suma importancia averiguar la capacidad del alumno para distinguir, entre la verdad científica y la mera superstición o la creencia irracional; entre la información objetiva y la interesada; entre conclusiones válidas y no válidas; entre causas y efectos, motivos y conductas, medios y fines, hechos y opiniones, etc. Para estos objetivos las pruebas de

alternativas constantes, si están construidas con suficiente información técnica y gran ingenio, son muy satisfactorias.

Realice ejercicio n°4

CLASE 08

2.2.2. Pruebas de Opciones Múltiples

Una prueba de opción múltiple está constituida por una proposición o enunciado (expresado en forma directa o como una oración incompleta) y una serie de posibles soluciones establecidas en forma de alternativas u opciones (palabras, frases, símbolos, números) de las cuales, sólo una es la correcta o la mejor respuesta; y las demás cumplen la función de “distractores”.

Ejemplo:

¿Cuál es la provincia de menor extensión de la República Argentina?

- | | | |
|----------|------------------|--------------------|
| | A. San Luis | “distractores” |
| | B. San Juan | |
| Opciones | C. Tucumán | respuesta correcta |
| | D. La Rioja | |

En la actualidad, representa el tipo de prueba más empleado. Además de medir los resultados del aprendizaje, que provocan las pruebas anteriores, se presta de modo especial para comprobar resultados mucho más complejos. Lindquist, uno de los expertos más destacados en evaluación, ha afirmado que las pruebas de opción múltiple son “*definitivamente superiores a todos los demás tipos*” para medir objetivos tales como: capacidad para inferir conclusiones, predecir situaciones, discriminar relaciones, interpretar, evaluar, extrapolar, etc. El empleo de premisas expresadas de modo directo o incompleto, depende de la característica del problema que se plantea en las mismas.

Ejemplo:

Pregunta de forma directa

¿Cuál es el departamento de mayor extensión de San Juan?

A. Calingasta
B. Jáchal

C. Valle Fértil
D. 9 de Julio

Ejemplo:

Pregunta de forma inconclusa

La característica de los ríos dinamarqueses es que son:

A. Largos y muy caudalosos.
B. Cortos y de gran pendiente.

C. Largos y de escaso caudal.
D. Cortos y de escasa pendiente.

Las preguntas de forma directa, exigen respuestas claras y definidas; en cambio las preguntas de forma inconclusa, se recomienda utilizarlas sólo para alcanzar una mayor exactitud en la redacción de los enunciados. Algunas formas de plantear un enunciado, sólo admiten una sola respuesta correcta, pero no todos los contenidos pueden ser reducidos a una pregunta, con una única respuesta. Muchos conocimientos que no responden a expresiones tales como: quién, cuándo, dónde, qué, admiten más de una contestación, y por lo tanto, el docente deberá diseñar una forma de redactar varias alternativas, entre las cuales una será la mejor de todas.

El área de cobertura de aplicación de estas pruebas, incluye la mayoría de los contenidos de aprendizaje, que desarrolla cada docente en el trabajo diario con sus alumnos. Su difusión, entre los expertos en evaluación y docentes, se ha debido fundamentalmente a que se hallan libres de las agudas críticas soportadas por las restantes pruebas: las respuestas de los alumnos se hallan menos sujetas a la adivinación; su estructura es menos artificial; neutralizan la tendencia de las respuestas en serie; los puntajes son más objetivos; permiten distinguir las contradicciones de un enunciado, de un modo más coherente y homogéneo que lo que podría esperarse de otras pruebas; la presencia de múltiples opciones posibilita diagnosticar (en el caso de que el alumno elija algún “distractor”) las deficiencias de aprendizaje que necesitan ulteriores reajustes. Finalmente, sus especiales características se adecuan eficazmente para medir resultados de aprendizaje muy complejos.

Independientemente de los reparos que se podrían formular a todas las pruebas de lápiz y papel (por lo general, no miden conductas en situaciones reales), quizá las únicas objeciones admisibles serían: su incapacidad para medir variedades de objetivos dependientes del pensar divergente (o creador) y la dificultad de su construcción

(especialmente para los recién iniciados, o faltos de experiencia en estas pruebas). Se aclara que las objeciones que se pudieron haber urdido en torno a la eficacia de estos instrumentos de examen, se basan exclusivamente en meras opiniones y no en experimentaciones imparcialmente llevadas.

Las razones de los que las rechazan habría que buscarlas en sus propios modos de interpretar la realidad educacional (¿a través de una perspectiva empírica?, ¿científica?, ¿conservadora?, ¿mutante?).

Con el objeto de ilustrar las diversas aplicaciones de las pruebas de opción múltiple, se han seleccionado algunas pocas muestras correspondientes a diversas unidades evaluadas en el área de acción docente.

Ejemplo:

Conocimiento de la terminología

Seleccionar un sinónimo

¿Cuál de las siguientes palabras significa lo mismo que sencillo?

- | | |
|----------------|------------|
| A. Avergonzado | C. Modesto |
| B. Disminuido | D. Pobre |

Dar una definición

¿Cuál de las siguientes expresiones define mejor lo que es un golfo?

- | | |
|---|---|
| A. Una porción de mar que se interna en la tierra. | C. Gran porción de mar que se interna en la tierra entre dos cabos. |
| B. Pequeña porción de mar que se interna suavemente en la tierra. | D. Entrada irregular del mar en la tierra. |

Captar el sentido por el contexto

¿Qué significa la palabra aleación en las siguientes experiencias?

- | | |
|--------------------------------|----------------------------|
| A. Adosamiento de dos hierros. | C. Combinación de colores. |
| B. Mezcla de dos metales. | D. Fusión de dos gases. |

Ejemplo:

Conocimiento de hechos específicos

¿Cuándo se libró el combate de San Lorenzo?

- | | |
|---------|---------|
| A. 1820 | C. 1815 |
| B. 1825 | D. 1813 |

¿Quién fue el inventor de la válvula electrónica?

- | | |
|-------------------|-------------------|
| A. I. Langmuir | C. Lee de Forest. |
| B. W. T. Coolidge | D. V. Zwotkin. |

¿A cuál poetisa latinoamericana se le otorgó el premio Nóbel de Literatura?

- | | |
|------------------------|----------------------|
| A. Juana de Ibarbourou | C. Alfonsina Storni. |
| B. Gabriela Mistral | D. Delmira Agustini. |

¿Dónde se produce la mayor precipitación pluvial del mundo?

- | | |
|------------------------------------|--|
| A. En la ladera este de los Andes. | C. En la ladera oeste de los montes
Caucasos. |
| B. En la ladera sur de los Alpes. | D. En la ladera sur de los montes
Himalaya. |

Ejemplo:

Conocimiento de los criterios

En la Tabla Periódica, ¿cuál es el criterio que se ha tomado para clasificar los elementos?

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| A. Su peso molecular. | C. La densidad. |
| B. Su radio atómico. | D. Su número atómico. |

Ejemplo:

Conocimiento de la metodología

Uno de los usos de la Tabla Periódica de los elementos ha sido:

- | | |
|--|--|
| A. Determinar la solubilidad de los gases. | C. Predecir elementos aún no descubiertos. |
| B. Hallar el grado de ionización de muchos compuestos. | D. Determinar con precisión el peso molecular de los compuestos. |

Ejemplo:

Conocimientos de métodos y procedimientos

¿Mediante cuál de estos procedimientos de conservación mantiene la carne todas las propiedades?

- | | |
|----------------|--------------------|
| A. Salándola | C. Congelándola |
| B. Enfriándola | D. Deshidratándola |

Ejemplo:

Conocimiento de principios y generalizaciones

Cuando un ómnibus inicia bruscamente la marcha, tanto los pasajeros como los bultos son impulsados hacia atrás. Mientras lo hace con más brusquedad, mayor es el impulso, a tal punto que son frecuentes las caídas entre aquéllos que viajan de pie. Marca con un círculo el principio que determina este fenómeno.

- | | |
|-------------------|-------------------|
| A. La fricción | C. La inercia. |
| B. La aceleración | D. El rozamiento. |

¿Cuál es el método que se utiliza para establecer con precisión la edad de los fósiles relativamente recientes?

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| A. La ubicación del estrato geológico | C. La medición del carbono radiactivo |
|---------------------------------------|---------------------------------------|

- | | |
|---|---|
| <p>donde fue hallado.</p> <p>B. La comparación con otros restos ya identificados.</p> | <p>que presente.</p> <p>D. La utilización de sustancias químicas.</p> |
|---|---|

CLASE 09

Evaluación de la comprensión

Por lo general, casi nunca se toma en cuenta este campo del dominio cognoscitivo, que es fundamentalmente básico en el proceso educacional.

Se deja bien aclarado que estos ítemes se diferencian de los que comprueban conocimientos si las *aplicaciones e interpretaciones* que se estipulan en los mismos son *nuevas* para los alumno (cualquier aplicación e interpretación puede, como es obvio, haber sido enseñada como cualquier hecho específico). Si los ítemes versan sobre las mismas situaciones, problemas y soluciones que se emplearon para enseñar una determinada unidad, sólo se medirá la retención que el alumno pudo haber efectuado.

Ejemplo:

Aplicación de principios y generalizaciones

- Si $n + 8n = 36$; ¿a cuánto es igual n ?
A - 6 B - 20 C - 15 D - 4
- Si conoce el precio de 1kg de duraznos, ¿qué operación deberá realizar para saber el precio de 120 Kg?
A - resta C - dividir
B - multiplicar D - sumar
- Carlos aprende piano en una academia que queda a seis cuadras y media de su casa; ¿cuántas cuadras recorrerá Carlos en la semana, sabiendo que sólo va los lunes, miércoles, viernes y sábados?
A - 36 B - 52 C - 26 D - 46
- Una semana de vacaciones en el Fundo Paloma, en Llanquihue, le ha costado a mis amigos \$1500 a cada uno. El viaje en ómnibus cuesta \$35 ida y vuelta. ¿Cuál será la menor cantidad de dinero que yo podría gastar si me quedara 5 semanas?

A - 6570 B - 5 535 C - 7535 D - 8570

- La ciudad de San Juan, edificada a 650 m sobre el nivel del mar, registró en un verano una temperatura de 45,5 °C. ¿Qué temperatura le habría correspondido si la ciudad se hubiera hallado a nivel del mar? (cero metros).

A – 48.10° B – 35,9° C – 53,8° D – 29,3°

Ejemplo:

Identificar causas importantes

El subdesarrollo obedece a diversas causas. Muchas de ellas se influyen mutuamente. A continuación, se mencionan seis proposiciones, algunas, todas o ninguna de las cuales podrían ser consideradas como las causas más importantes del subdesarrollo.

Decidir cuál de las opciones A, B, C, D, E; señala la respuesta más aproximada.

- | | |
|---|--|
| 1) La carencia de recursos naturales. | 4) Las estructuras sociales atrasadas. |
| 2) El predominio de las industrias terciarias. | 5) El aislamiento económico de los grandes mercados mundiales. |
| 3) Las deficiencias de sus sistemas educativos. | 6) El alto índice de natalidad. |

A. 3; 1; 4

C. 4; 2; 1

B. 5; 6; 2

D. 4; 6; 3

E. Todas las de arriba.

a) Cómo planificar la evaluación mediante Pruebas de Opciones Múltiples

Enfrentado a la tarea de componer cada uno de los elementos que integrarán el examen de una unidad, el docente se verá en la necesidad de resolver primero, con suficiente sensatez y ciencia, el problema de los contenidos que más se adapten a las pruebas de opción múltiple.

Al reflexionar sobre este tema, es imprescindible considerar una serie de principios, los que indicamos a continuación:

- Seleccionar el contenido que constituirá el motivo de cada ítem.
- Verificar qué tipos de contenidos (y conductas) puede aceptar la estructura establecida en los ítems de opción múltiple.

Si bien este tipo de pruebas se adapta con facilidad a los diferentes contenidos de aprendizaje, no hay que descartar, que algunos de ellos pueden evaluarse mejor mediante otros instrumentos (pruebas de ensayo, de alternativas constantes, de situación, etc.). No siempre es posible otorgar a un problema o a una pregunta, la mejor respuesta o la respuesta correcta, sin influir en su desarrollo natural.

- Analizar si los contenidos tienen la suficiente importancia como para justificar su inclusión en pruebas de este tipo.

Ciertos detalles y trivialidades no merecen el tiempo y el trabajo que demandan la construcción de estos ítems. Si a pesar de todo, el docente juzga que son necesarios, puede recurrir, por ejemplo, a pruebas de respuestas cortas, que son más sencillas de elaborar.

- Si se tiene en cuenta que un examen se aplica para conocer en qué medida se lograron los objetivos que se propusieron para una determinada unidad, los contenidos y su manejo funcional deberán ser estructurados para la prueba de un modo totalmente distinto a la versión que aparece en los manuales de textos, o a la que ofreció el docente en sus informaciones orales, documentos de trabajo, etc.

Resulta sumamente difícil encontrar un texto escolar, de cualquier nivel de enseñanza, cuyo autor haya organizado sus contenidos de modo tal que en cada capítulo o unidad se hayan tenido en cuenta, en una distribución proporcional, la información factual, las generalizaciones o principios, las explicaciones, análisis de relaciones y estructuras, las metodologías y procedimientos, las convenciones, criterios, predicciones, etc., que deben incluirse en un moderno y eficiente manual de enseñanza. Por lo común, la información factual cubre la mayoría de los capítulos. Tales circunstancias obligan a los docentes a reestructurar lo que aportan los textos, a fin de proporcionar a sus alumnos los aprendizajes específicos que cubrirán la diagramación de objetivos que se haya juzgado oportuno considerar en una determinada unidad o temática. Resulta obvio pensar que el mismo criterio se deberá mantener en la elaboración de los ítems de una prueba. Si el docente se ciñe a los textos, quizá su examen consistiera exclusivamente en elementos que estimularan informaciones factuales (aparte de que si se utilizara servilmente lo que aparece en los textos, se podría correr algunos de los siguientes riesgos: extraer fragmentos de información que fuera del contexto donde aparecen pierden sentido; repetir en los ítems las mismas expresiones empleadas por el autor, con lo cual se darías claves indirectas para la elección de la alternativa correcta; incorporar materiales de escasa importancia o basándose en meras opiniones, etc.).

La selección de una buena muestra representativa de contenidos y conductas, con fines de comprobación, entraña un tipo de actividad que depende fundamentalmente de la capacidad profesional del examinador y de la información técnica que posea al respecto.

- Es conveniente desarrollar de modo breve el contenido que dará origen a un ítem de opción múltiple.

Ejemplo:

Contenido basado en una ley

- Le ley de Buys Ballot expresa que: “En el hemisferio norte el viento gira en el sentido de las agujas del reloj alrededor de las zonas de altas presiones (anticiclones) y en el sentido inverso alrededor de las zonas de bajas presiones (depresiones o borrascosas)”. Esta regla se invierte en el hemisferio sur.

Teniendo en cuenta la ley de Buys Ballot. ¿Cuál de los esquemas precedentes representaría la dirección de los vientos en una zona anticlinal del hemisferio sur?

A. 1 B.2 (C.) 3 D.4

- Si me encontrara en una embarcación de vela que navegara a la deriva y de pronto me hallara en un punto de una zona ciclónica de fuertes vientos en el hemisferio norte que equidistara de Terranova, Islandia, Irlanda y Groenlandia, ¿en dirección a cuál de dichos lugares me conduciría la embarcación?

A. Terranova C. Irlanda
B. Islandia. D. Groenlandia.

Si se define claramente el contenido a evaluar, será mucho más fácil planificar la manera de estructurar las preguntas, en el ejemplo anterior, se observa que la forma de presentar la proposición, podría haber sido reemplazada por una más corta.

- Al momento de estructurar el enunciado, se puede elaborar, a través de un esquema que entregue información de manera incompleta. Cuando se aplica esta sugerencia, las alternativas ganan en homogeneidad.

Ejemplo:

(Original) La República Argentina:

- A. Cuenta con más de 30 millones de habitantes.
- B. Es una gran productora de carnes.
- C. Posee el pico más alto de América.
- D. Dispone de grandes pampas.

(Mejorada) El ramo económico más importante de la República Argentina está representado por:

- A. La industria automotriz.
- B. La producción de carnes.
- C. La manufactura de productos derivados del petróleo.
- D. La explotación viñatera.

La estructura del ítem, deberá comprenderse, sin necesidad de leer las diversas opciones (cosa que no ocurre en el primer ejemplo). En tal sentido, se escribirá de modo muy similar a la forma que adoptan las pruebas de respuestas cortas analizadas.

- El enunciado, incluirá la información estrictamente necesaria para comprender lo que exige que se responda.

Ejemplo:

Usted habrá observado que el crecimiento vegetativo se deriva de las diferencias entre la natalidad y la mortalidad. Si se añade el migratorio, se obtendrá el crecimiento total. Lea atentamente las diversas alternativas que aparecen al pie de este texto y tilde aquella proposición que determine *qué significa mortalidad infantil*.

- A. La muerte del niño considerada hasta su ingreso en la escuela primaria.
- B. Los niños que nacen muertos.
- C. Los niños fallecidos antes de los dos años de vida.
- D. Las defunciones de niños menores de un año.

El enunciado anterior, pudo haberse planteado de la siguiente forma: ¿qué significa la expresión mortalidad infantil?, con lo que se hubiera evitado el esfuerzo de una larga lectura y los inconvenientes que ello puede aparejar (pérdida de tiempo; dificultar la comprensión con agregados innecesarios, etc.)

- Los conceptos que fortuitamente se puedan repetir en todas las alternativas, son parte de la estructura del enunciado, no de las opciones de respuesta.

Ejemplo:

(Original) Para que un cohete escape al campo de atracción terrestre, deberá superar:

- A. Una velocidad de 8,2 km. por hora.
- B. Una velocidad de 9,2 km. por hora.
- C. Una velocidad de 14,2 km. por hora.
- D. Una velocidad de 11,2 km. por hora.

(Mejorada) Un cohete podrá escapar del campo de atracción terrestre si su velocidad alcanza a superar por segundo:

- A. 8,2 km.
- B. 9,2 km.
- C. 14,2 km.
- D. 11,2 km.

- No es conveniente expresar el enunciado de modo negativo.

Por lo general, las personas se informan de lo que son las cosas, no de lo que no son. La pregunta más natural es la que expresa: ¿qué es esto?; ¿cómo se aplica?; ¿para qué sirve?; y no ¿qué no es esto?; ¿cómo no se aplica?; etc. En consecuencia, parece más razonable construir ítems que se parezcan a las formas de indagación natural empleadas en la realidad.

Ejemplo:

(Original) ¿Cuál de las siguientes provincias argentinas no está al norte del paralelo 35?

- A. La Pampa
- B. Córdoba
- C. Entre Ríos
- D. San Juan

(Mejorada) ¿Cuál de las siguientes provincias está al sur del paralelo 35?

- A. La Pampa
- B. Córdoba
- C. Entre Ríos
- D. San Juan

CLASE 10

Algunas veces puede ser útil el empleo de formas negativas cuando se aprovecha la oportunidad para reforzar enseñanzas respecto de lo que *no debe hacerse*, por resultar dañino al individuo.

Ejemplo:

Cuando se arregla un artefacto eléctrico, principalmente, ¿qué es lo que no debe hacerse?

- A. Manipularlo con las manos mojadas.
- B. Mantenerlo conectado.
- C. Tocarlos con las pinzas sin aislamiento.
- D. Conectarlo sin haberlo revisado.

- La estructura del ítem no debe contener nada que debilite o confunda la opción de la mejor respuesta.

Ejemplo:

(Original)

¿A cuántos Mm, la presión atmosférica eleva la columna mercurial de un barómetro?

- A. 650 mm.
- B. 760 mm.
- C. 560 mm.
- D. 840 mm.
- E. Ninguna de las de anteriores.

Los alumnos podrían elegir la opción E, ya que si no se precisan más datos en el enunciado, no se podrá conocer hasta dónde se elevará la columna mercurial. En ello, incide la altura y la temperatura.

(Mejorada)

¿A cuántos Mm. la presión atmosférica elevaría la columna mercurial de un barómetro situado a nivel del mar y a cero grado de temperatura?

- A. 84 mm.
- B. 760 mm.
- C. 650 mm.
- D. 560 mm.
- E. Ninguna de las anteriores.

Para evaluar la comprensión de términos, conceptos, etc., es preferible que éstos se incluyan en el enunciado o proposición; y las descripciones, definiciones, etc., se presenten como alternativas de respuesta.

Si se procede en sentido contrario, primero las definiciones y luego los términos o conceptos, se corre el riesgo de que el alumno sólo conteste bien porque dichos términos, puestos en forma de opciones, estimulan solamente algún mecanismo de su memoria (recordar por asociación, oposición, etc.) y no la comprensión cabal que se intenta estimular.

Véase el siguiente ejemplo, e infiérase cuál de los dos resultaría más fácil para el alumno.

(Original) ¿Cómo se llama el aparato que permite aumentar o disminuir el voltaje de la corriente alternada?

- A. Transformador
- B. Rectificador
- C. Estabilizador
- D. Condensador

(Mejorada) ¿Qué función específica cumple un transformador en un circuito eléctrico?

- A. Modificar la fuerza electromotriz de la corriente
- B. Cambiar la corriente continua en alternada

- C. Convertir la energía mecánica en energía eléctrica
- D. Impedir las oscilaciones del flujo eléctrico

Fijar con anticipación la respuesta de una pregunta, parece ser un asunto tan sencillo que no necesita de mayores comentarios. Sin embargo, estudiando y comparando las diversas formas de elaborar pruebas de opciones múltiples, es conveniente tomar en cuenta, algunas sugerencias:

- Escoger la respuesta que tenga una relación más estrecha con el enunciado, de modo tal, que no queden dudas respecto a su veracidad y pertinencia.
- Las respuestas correctas se seleccionan con mayor facilidad en el campo de la matemática o en los aspectos demasiado específicos de los demás campos de los planes de estudios.
- Cuando se enuncia un problema tal como: si un patio mide 6,50 m de lado, ¿cuál será su superficie? La respuesta no puede ser otra que 42,25 m². No se da otra alternativa que sea mejor: es la única. En cambio cuando se pregunta: ¿cuál es el método de enseñanza que asignará un mejor desarrollo al pensar reflexivo del alumno? La respuesta ya no será la que encaje de modo categórico y único en la proposición, sino la que haya surgido del consenso de algún grupo humano y que el docente acepte como tal, dentro de cierta capacidad crítica.
- No se puede esperar que siempre sepa cuál es la respuesta correcta a una proposición, en cuyo caso, si ésta es importante, deberá incluirla en la prueba asignándole la mejor que él conozca. No es lo más correcto, pero si lo más práctico si no hay otra alternativa. Cuando se redacte el ítem habrá que tener especial cuidado de que inadvertidamente no se deslicen dos respuestas igualmente correctas.

Ejemplo:

¿Por qué los tractores empleados en la Antártica poseen ruedas con orugas largas y anchas?

- A. Para trasladar grandes pesos sin resbalarse.
- B. Para distribuir el peso del tractor sobre el hielo.
- C. Para evitar caídas en las grietas.
- D. Para trasladarse con más comodidad.

Al analizar la respuesta B y el “distractor” C, se percibe que ambos son correctos. A su vez la proposición D también podría considerarse como una respuesta correcta y aceptable desde el momento que si el tractor dispone de tales piezas, se viajará con más comodidad en el sentido de no tener inconvenientes si aparece alguna grieta.

Cuando la estructura del enunciado, solicite la selección de la mejor respuesta, a fin de que ésta sea realmente la que más convenga, según lo establecido por el docente, éste deberá contener todas las indicaciones posibles, para que guíen al estudiante, a la elección de la alternativa correspondiente. El juicio y la capacidad profesional del profesor, asegurarán que los enunciados o proposiciones, cumplan con cierta estructura, ya que puede ocurrir que se incluya información totalmente inútil, para evaluar tal o cual contenido.

- La función de los “distractores”

La función de las restantes alternativas que acompañan a la proposición correcta es la de confundir al menos informado respecto de la elección de la respuesta cierta. Si los “distractores” han sido bien contruidos, deberían ser elegidos por una mayor cantidad de alumnos menos preparados que por buenos estudiantes. Para que su función no sea afectada por factores ajenos a la misma, es necesario tener presentes las siguientes sugerencias:

- Todas las alternativas son igualmente válidas

Si los “distractores” no cumplen con eficacia su cometido, se correrá el riesgo de que los alumnos no los elijan, con lo cual pierden eficacia.

Ejemplo:

La provincia de La Rioja cuenta con una población de:

- A. 650 habitantes
- B. 3500000 habitantes
- C. 1000 habitantes
- D. 128500 habitantes

El inventor de la dinamita fue:

- A. Galileo Galilei
- B. Alfredo Nóbel
- C. Werner Von Braun
- D. Sebastián Gaboto

En ambos casos y salvo que los alumnos carezcan de suficiente experiencia, ningún “distractor” cumple su función específica. En el primer caso, si bien las alternativas son homogéneas en el sentido que todas se refieren a número de habitantes, dejan de serlo en cuanto a las proposiciones establecidas. En el segundo caso, la heterogeneidad está dada por las épocas que separan a cada personaje y las actividades de cada uno.

La distancia entre las afirmaciones efectuadas por la respuesta correcta y los “distractores”, debe ser lo suficientemente amplia como para que no dé lugar a confusiones, y lo suficientemente limitada como para que no se los rechace por obvios.

- Por lo general, es conveniente el empleo de tres “distractores” (más la respuesta correcta, cuatro alternativas), aunque no hay motivo alguno para que esto no se modifique según la necesidad del profesor.

Algunos investigadores sobre evaluación, llegaron a la conclusión de que no existen razones reales por las cuales todos los ítems de opción múltiple de un test, deban incluir el mismo número de alternativas. Estos autores han demostrado que se pueden redactar muy buenos ítems de tres alternativas (dos “distractores”) y aún de dos (un “distractor”), sin que por ello se afecte la eficacia de la prueba. Lógicamente, estas alternativas quedan reservadas a ciertos materiales en los cuales es muy difícil hallar “distractores” realmente aceptables en todo sentido.

- Los sutiles reveladores de la posible respuesta

Una de las precauciones que deberán ser observadas con suficiente cautela es evitar que se deslicen claves reveladoras de la respuesta. Si bien en algunos ítems es conveniente que el alumno llegue a la alternativa correcta por eliminación, en otros ese proceso no será una consecuencia del pensamiento reflexivo, sino de aprovechar los errores de construcción cometidos por quien haya creado la prueba. Aquí se señalarán los más importantes.

- Evitar que la respuesta correcta sea la más larga.

En la medida en que la alternativa correcta necesita ser bien especificada, se suele emplear un mayor número de palabras, con lo cual se alarga su longitud y se aumenta la posibilidad de que la detecte el alumno, únicamente por esta particularidad.

Ejemplo:

Uno de los principios más importantes de la Reforma predicada por Martín Lucero fue:

- A. La eliminación de la práctica religiosa.
- B. El rechazo de la veneración de los santos.

- C. La reducción de los sacramentos.
- D. El reconocimiento de la Biblia como única fuente de la verdad religiosa.

Este ítem quedaría mejorado, si se sintetizara la opción D, o se agregaran más calificaciones al resto de las proposiciones. Quizá las tornara también más aceptables o admisibles.

- Si la respuesta es congruente con la sintaxis del enunciado, pero los “distractores” no, los alumnos percibirán dicha clave y elegirán dicha respuesta.

Navegando por el Canal de Beagle, ¿Cuál será el medio técnico de orientación más preciso?

- A. La observación de las estrellas
- B. La inclinación de los árboles
- C. El empleo de la brújula
- D. La posición del sol

Se distingue fácilmente, que sólo la alternativa C es coherente con el enunciado, ya que las demás alternativas, se refieren a situaciones más experimentales.

CLASE 11

- Las alternativas de cada ítem deberán ser dispuestas al azar.

Algunos creadores o redactores, de ítemes de opción múltiple, tienden a ubicar la respuesta correcta en la parte central. Este descuido ya señala indicios delatores del lugar de la opción cierta. Probablemente el alumno descarte de antemano las alternativas de ambos extremos y se limite a tantear la veracidad de las dos que quedan.

Para neutralizar esta tendencia, se sugiere el empleo de un mazo de cartas donde la opción A corresponde a bastos (o cualquier otro palo); la B, a copas; la C, a oros y la D a espadas.

Se barajan las cartas, se tiran y se anota el orden en que van apareciendo los distintos palos, que a su vez identifican la posición en el ítem de las cuatro letras mencionadas.

- Hay que tener cuidado de que un ítem no preste ayuda a los demás.

Ejemplo:

¿Qué decisión tomó la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1947 con respecto a Palestina?

- A. Entregar la administración de Palestina a los ingleses.
- B. Incorporarla a la RAU.
- (C.) Dividir al país en dos estados, uno Árabe y otro israelí.
- D. Declararlo territorio no autónomo.

El motivo principal que condujo a las Naciones Unidas en 1947 a dividir el territorio palestino en dos Estados, fue:

- A. La presión de los intereses árabes.
- (B.) Los constantes choques entre judíos y árabes.
- C. La aspiración árabe y judía de ocupar territorios separados.
- D. El cumplimiento de lo dispuesto en la declaración de Balfour.

Para evitar casos similares al del ejemplo, hay que revisar con minuciosidad todos los ítemes que integran la prueba y verificar cuidadosamente su total independencia.

El usar un lenguaje adecuado es intransable, y aunque el presente material de estudio sea muy insistente al respecto, hay que entender que muchas veces las pruebas que son utilizadas para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos, pierden su confiabilidad y validez, por contener preguntas y proposiciones expresadas en términos inadecuados o que escapan a la comprensión de quien las deba leer y resolver.

Ejemplo:

Al contador de un Banco se lo condenó a dos años de prisión.

- A. Porque difundió datos confidenciales que afectaron a las operaciones del Banco.
- B. Porque admitió dádivas de los clientes.
- (C.) Porque se lo descubrió en una malversación de fondos.
- D. Porque insultó al gerente del Banco.

En este caso el autor del ítem confundió malversación (dar a los caudales o efectos que administra una aplicación diferente de aquélla a que estuvieron destinados) con hurto.

- Las alternativas deberán concordar gramaticalmente con el enunciado, ya que ésta debe formar con cada una de las alternativas de respuesta, una oración completa.

Ejemplo:

(Original) El punto más importante que se debe tener en cuenta en el aprendizaje de la natación es:

- A. Mantener el cuerpo en forma horizontal
- B. Los brazos se armonizarán con el pataleo
- C. La cabeza deberá mantenerse levantada
- D. El ingreso y egreso de aire deberá hacerse fuera del agua

(Mejorada) El punto más importante que se debe tener en cuenta en el aprendizaje de la natación es:

- A. Mantener el cuerpo en forma horizontal
- B. Armonizar el braceo con el pataleo
- C. Mantener la cabeza levantada
- D. Respirar rítmicamente fuera del agua

- La capacidad general del curso y el grado de dificultad y discriminación de cada ítem.

Quien prepara una prueba debe pensar que dichas características tendrán que ser manejadas en el mismo proceso de construcción del test. Si el docente cree que el éxito de su acción se demuestra si todos, o la mayoría de los alumnos, responden correctamente el 100% de una prueba, probablemente hará que los ítemes que la integren sean lo suficientemente sencillos para que dichos resultados ocurran. Empíricamente parece razonable. Técnicamente, un ítem superado por todos los alumnos (o viceversa) deberá ser descartado, puesto que no discrimina entre los buenos y los malos alumnos (condición esencial de un ítem) y su índice de dificultad carecerá del valor necesario para informar sobre los distintos niveles de rendimiento de la clase.

Las múltiples investigaciones experimentales, han concluido que los puntajes más confiables y válidos son obtenidos de ítemes de dificultad media.

¿Cuál es la dificultad media de un ítem?, se informa que en una prueba de respuestas cortas de dificultad media está dada si aproximadamente el 50% de los alumnos la responden correctamente. En las pruebas en las que el examinado debe seleccionar una respuesta, hay que tomar en cuenta la posibilidad de adivinación del sujeto, o sea, los aciertos efectuados al azar. En consecuencia, la dificultad media de un ítem estará dada por

la proporción de respuestas correctas, la proporción esperada y el 100%. Así, por ejemplo, un ítem de opción múltiple de cuatro alternativas alcanzará una dificultad media cuando sea respondido correctamente por el 62,5% de los alumnos (en cuatro opciones se puede esperar un 25% de éxitos debidos al azar, $\frac{100 + 25}{2} = 62,5\%$).

Si las opciones son dos (falso y verdadero, por ejemplo) su dificultad media será lograda si lo resuelve positivamente el 75% de los alumnos (50% de éxitos podrían ser fruto del azar, $\frac{100 + 50}{2} = 75\%$).

Es difícil suponer que el profesor o los profesores puedan predecir cuál será la dificultad del ítem que están elaborando, pero advertidos de la significación de la dificultad media como índice de la eficiencia de su prueba, ya no intentarán redactar ítems demasiado fáciles para algunos y difíciles para otros. Tratarán de que todos presenten el mismo grado de dificultad media antedicho.

¿Cómo hacer para que un ítem sea más fácil o más difícil? Ello dependerá del requerimiento mental que se está exigiendo, a través de la conducta especificada por el mismo. Recordar hechos, principios y leyes es más sencillo que interpretar una situación, solucionar un problema o criticar una comunicación. Con todo, también se puede disminuir la dificultad de una prueba de opción múltiple, construyendo alternativas más heterogéneas o aumentando el grado de generalidad de las respuestas.

Ejemplos:

Mayor generalidad:

El stress se manifiesta como una:

- A. Relajación
- B. Tensión
- C. Adaptación
- D. Disfunción

Mayor especificidad:

El stress se manifiesta como un estado orgánico que se caracteriza:

- A. Por alteraciones irritantes producidas a nivel del gran simpático.
- (B.) Por un síndrome específico que sintetiza cambios inespecíficos inducidos en un sistema biológico.
- C. Por un síndrome inespecífico, producto de variedad de alteraciones psíquicas.
- D. Por ausencia de respuestas del individuo a los estímulos físicos que se le suministran.

Mayor heterogeneidad de las alternativas:

¿Qué significa el término adrenalina?

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| A. Una hormona | C. Drenar una herida |
| B. El nombre de una diosa griega | D. El nombre de una anilina |

Menor heterogeneidad:

El término adrenalina está designando una hormona producida por:

- | | |
|------------------------------|-----------------|
| (A.) La glándula suprarrenal | C. La hipófisis |
| B. La glándula tiroides | D. Las gónadas |

Además de pensar en el grado de dificultad que deberá imponer a los ítemes que confeccione, el autor también tomará recaudos en lo relativo a su capacidad de discriminación. Un ítem poseerá un buen índice de discriminación si es respondido correctamente por la mayoría de los alumnos de buen rendimiento habitual y equivocado por la mayoría de los más deficientes. Al elegir el modo de estructurar el estímulo que examina en función de contenidos y conductas, deberá mantener en su memoria que, independientemente de la mayor o menor capacidad intelectual, lectora, o viveza que presenten sus alumnos para resolver una prueba, los ítemes deberán discriminar entre los buenos que han aprendido y los deficientes que han fracasado en algunos puntos; y al mismo tiempo, deberá pensar que su prueba no podrá ser resuelta, aún por los alumnos excelentes, si éstos no han aprendido lo que les fue enseñado.

- Los alumnos deberán comprender sin mayor dificultad la tarea que se exige en cada ítem y la forma de expresarla. Una vez que se haya adoptado una fórmula común de expresión conviene mantenerla en todos los ítemes de las diferentes pruebas que se tomen. Si las direcciones son iguales, no se ve la necesidad de repetir las en todos los elementos del test. A veces, se propone que se encierre con un círculo la letra que antecede a la respuesta correcta, para que no se pueda confundir con otros símbolos o marcas, no siempre empleadas con honestidad por los alumnos.
- En relación al orden y la presentación de las alternativas de respuestas, es mejor ordenarlas, una debajo de la otra. Resulta mucho más eficaz para el alumno que se emplee esta disposición en columnas.

- Conviene que los ítemes se agrupen en torno a los contenidos básicos que se hayan seleccionado para el examen.

Los ordenamientos por dificultad, objetivos, etc., no se hallan respaldados por razones sólidas ni ventajas marcadas. En cambio, si los ítemes se agrupan en torno a las ideas-eje de la unidad, el alumno podrá reforzar un esquema de comprensión coherente respecto de las múltiples variantes a que pudo haber dado lugar un determinado contenido a través de ítemes que lo examinan desde diversos ángulos.

Realice ejercicio n°5

2.2.3. Pruebas de Términos Pareados

Como su nombre lo expresa, consisten en la presentación de dos o más columnas de palabras, símbolos, números, frases u oraciones, las que el alumno deberá observar y analizar, para luego asociar o relacionar de algún modo la información contenida en ambas columnas, en función del enunciado que las anteceda.

Ejemplo:

Sobre los espacios en blanco que siguen a los números, coloque la letra de la columna de la derecha, que identifique al aparato que se usa habitualmente para llevar a cabo la medición requerida. Cada palabra que designa un aparato, puede ser utilizada una vez, más de una vez o ninguna vez.

	<i>Usos</i>	<i>Aparatos</i>
1.....	Mide la velocidad del viento.	A- Girómetro
2.....	Mide la presión atmosférica.	B- Nefoscopio
3.....	Mide la humedad ambiental.	C- Clinómetro
4.....	Mide la lluvia caída.	D- Termómetro
5.....	Mide la altura de las nubes.	E- Anemómetro
		F- Barómetro
		G- Ceilómetro
		H- Pluviómetro

Los expertos han denominado *premisa* a la primera columna y *respuesta* a la segunda (o tercera), donde se ubican las respuestas y los “distractores”. Algunos autores, han

calificado estas pruebas de términos pareados simples y compuestos, según el número de columnas que intervengan y los requerimientos exigidos. Un ejemplo del primero, sería:

A Mendoza se la suele calificar como “La tierra del buen sol y del buen vino”.

1	2	3	4
1.	a - Sustantivo		e - Verbo
2.	b - Pronombre		f - Contracción
3.	c - Adverbio		g - Preposición
4.	d - Artículo		h - Adjetivo

Ejemplo:

En los espacios en blanco, dispuestos a continuación del nombre de cada filósofo, coloque en la primera columna, el siglo en que vivió y en la segunda, su orientación filosófica.

S. I a. C.	Epicúreo	
S. I d. C.	Estoico	
S. II a. C.	Peripatético	
S. II d. C.	Escéptico	
S. III a. C.	Eclético	
S. III d. C.	Neoplatónico	
S. IV a. C.	Pitagórico	
S. IV d. C.	Sofista	

1) Andrónico de Rodas	1).....	(Peripatético)
2) Epicteto	2).....	(Estoico)
3) Pirrón	3).....	(Escéptico)
4) Aristógenes	4).....	(Peripatético)

Uno de los inconvenientes de esta forma de respuesta por pares, es la dificultad que se presenta en la asignación de puntaje. En caso de utilizarse, deberá definirse con antelación, si corresponde un punto por respuesta o cero (si no es correcta), o un punto por acierto total de la pregunta.

Las pruebas de términos pareados, no sólo miden aprendizajes muy simples, basados en meras asociaciones de dos o tres ideas; la variedad de contenidos en los que se pueden establecer relaciones es bastante amplia, algunos de éstos son:

- Causas y efectos
- Acontecimientos y fechas
- Términos y definiciones
- Órganos, aparatos y funciones
- Músicos y épocas, partituras, etc.
- Usos y normas, etc.
- Autores y libros
- Inventos e invenciones
- Eventos y lugares

CLASE 12

La circunstancia de que midan resultados del aprendizaje menos complejos, no significa que indirectamente se sugiera la inutilidad de su empleo. Muy por el contrario, no hay que olvidar que una clasificación de objetivos, abarca una gama muy variada de metas a ser logradas, muchas de las cuales podrán ser provocadas por intermedio de este tipo de pruebas.

Este tipo de pruebas, es conveniente aplicarlas cuando los profesores pretenden evaluar aquellos objetivos que incluyen procesos de asociación, mediante los cuales se logra identificar un nombre, relacionar dos secuencias, clasificar varios objetos, etc. Se puede corregir con bastante rapidez; y aunque su construcción no resulta tan simple, a veces, resulta más fácil que elaborar otras pruebas en las que haya que seleccionar una respuesta.

a) Cómo planificar la evaluación mediante pruebas de Términos Pareados

- Tratar de que las proposiciones que constituyen las premisas sean lo suficientemente homogéneas.

Ejemplo:

Sobre los espacios en blanco que preceden a los números de la primera columna, coloque la letra del término que corresponda al ganador.

<i>Columna A</i>	<i>Columna B</i>
..... 1. Ganó un campeonato de billar	a – Antonio Abertondo
..... 2. Ganó un campeonato de box	b – Yatasto
..... 3. Cruzó el Canal de la Mancha	c – Pascual Pérez
..... 4. Ganó el Carlos Pellegrini	d – Ezequiel Navarra
	e – Oscar Bonavena
	f – José Raúl Capablanca

Si se proporciona una mayor heterogeneidad a las respuestas, las claves de respuesta serán más evidentes para los alumnos, esto es conveniente sólo en los primeros niveles de enseñanza, pero no en los cursos superiores. El docente obtendrá un mayor nivel de exigencia, si se elaboran enunciados que requieren respuestas muy específicas, aunque se torna difícil estructurarlas sin recurrir a “*distractores*” muy evidentes. Aquí es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Se sugiere limitar el número de premisas a cinco o seis (a lo sumo 9 ó 10).
(Cuando se aumenta el número, se corre el riesgo de que aparezcan claves en razón de que ya no se conservará la homogeneidad del ítem).
- Ya es habitual que la columna de las respuestas, presente un número mayor de alternativas que las proposiciones que integran las premisas.
(Se neutralizará en parte, los posibles efectos del azar si se agregan alternativas equivalentes a un tercio de las premisas existentes).
- Evitar que se deslicen inadvertidamente, claves indirectamente reveladoras de las respuestas. Dichos indicios aparecen cuando se mezclan términos en plural y singular en ambas listas, o cuando coincide el género de alguna proposición con el de la respuesta, o no se toman en cuenta otras claves gramaticales más o menos parecidas.
- Las listas de las columnas serán dispuestas según un orden lógico, a menos que aparezcan fórmulas, expresiones algebraicas, etc., es mejor ordenar los elementos de las columnas, según criterios lógicos que faciliten la rápida identificación de lo que se busca. Si son nombres, según el orden alfabético; si son fechas, un orden cronológico.

Ejemplo:

Sobre los espacios en blanco que preceden a los números de la primera columna, coloque la letra que corresponda a la fecha de nacimiento y muerte de los respectivos músicos alemanes. Cada dato de la columna *B*, puede ser usado una vez, más de una vez o ninguna vez.

<i>Columna A</i>	<i>Columna B</i>
..... 1. Ludwing van Beethoven	a - 1685 – 1750
..... 2. Robert Schumann	b - 1700 – 1765
..... 3. Juan S. Bach	c - 1770 – 1827
..... 4. Ricardo Wagner	d - 1795 – 1858
	e - 1810 – 1856
	f - 1813 – 1883

Sobre los espacios en blanco, que preceden a los números de la primera columna coloque la letra que corresponda al nombre del inventor de la columna *B*. Cada dato de esta columna, puede ser usado una vez, más de una vez o ninguna vez.

<i>Columna A</i>	<i>Columna B</i>
..... 1. Carburador	a - Caproni, Gianni
..... 2. Bicicleta	b - Daimler, G.
..... 3. Avión de chorro	c - Edison, Thomas Alva
..... 4. Reactor para fisión atómica	d - Faraday, Michael
	e - Fermi, Enrico
	f - Mac Millan, K.

- La habilidad e ingenio del docente, producirá una variedad ilimitada de enunciados, los que se adecuarán a los objetivos que se haya propuesto evaluar.

Ejemplo:

Conocimiento de clasificaciones y categorías

Sobre los espacios en blanco que preceden a los números, coloque la letra que indique a qué clasificación pertenece, la lista de animales indicados.

A – reptiles

B – batracios

C – peces

D – mamíferos

..... 1) Iguana

..... 2) Escuerzo

..... 3) Lince

..... 4) Quirquincho

..... 5) Yacaré

..... 6) Jabalí

..... 7) Trucha

..... 8) Vizcacha

Ejemplo:

Conocimiento de principios y generalizaciones

Sobre los espacios en blanco que preceden a los números de la columna *A*, coloque la letra de la ley, que explique el hecho que se enuncia. Cada letra de la columna *B*, puede ser usada una vez, más de una vez o ninguna vez.

Columna A

..... 1) A Carlitos le apareció un lunar en el brazo, en la misma época que a su papá.

..... 2) María tiene el mismo color de ojos que su abuelo.

..... 3) La familia Gutiérrez es hemofílica desde hace cinco generaciones.

..... 4) La familia García es enana, pero sus hijos son un poco más altos.

Columna B

A) Ley de la herencia fijada.

B) Ley de la herencia homócroma.

C) Ley de la herencia atávica.

D) Ley de la herencia preponderante.

E) Ley de la regresión.

F) Herencia ligada al sexo.

Algunas recomendaciones para este tipo de pruebas, que hay que tener en cuenta son las siguientes:

- Si los hechos enunciados en la columna de la izquierda, son nuevos para el alumno, necesitará algo más que una simple asociación para resolver cada ítem.
- Deberá calcularse bien el espacio que se asignará a cada ítem, para que quepa totalmente dentro de la hoja de prueba.
- Si no se cumple este requisito se agregarán dificultades inoportunas, ya que el alumno deberá volver las hojas para saber qué dice en un sector y qué en otro.
- Cada número de la columna de la izquierda indica la existencia de un ítem. (Quizá esta advertencia esté de más, pero el autor ha hallado variedad de pruebas en que el número del ítem aparecía frente a la consigna).
- Por cada respuesta correcta, un punto. Cero en caso contrario. Los puntajes se adjudican del mismo modo que en las restantes pruebas, donde el alumno debe seleccionar una respuesta.

Realice ejercicio n°6

2.3. Pruebas de Orden y Coherencia

En la actualidad, casi ningún texto las menciona, seguramente por la dificultad que entraña su puntuación y además, el reunir un material que sea lo suficientemente homogéneo como para construir un ítem.

Comprender la secuencia de una serie cronológica o lógica, constituye una operación mental. La actividad examinatoria que implique el ordenamiento de series presentadas al azar, tiene sus méritos específicos como cualquiera de los restantes procesos mentales exigidos por las demás pruebas. Por ello, es inexplicable que los nuevos manuales especializados ni las mencionen.

Si bien, su aplicación se reduce a los citados procesos (no tan frecuentes en los diversos campos de los planes de estudio), se podrían construir ítemes para averiguar la capacidad adquirida en el ordenamiento correcto de:

- Períodos históricos.
- Procedimientos lógicos para obtener una determinada manufactura; un producto químico, etc.
- Párrafos sueltos correspondientes a una composición, a un relato, etc.

- Operaciones matemáticas requeridas para la solución de un problema.
- Ordenar cargos ocupacionales de acuerdo con las jerarquías convencionales en uso, etc.
- Las etapas de un proceso civil.
- La promulgación de una ley, etc.

Ejemplo:

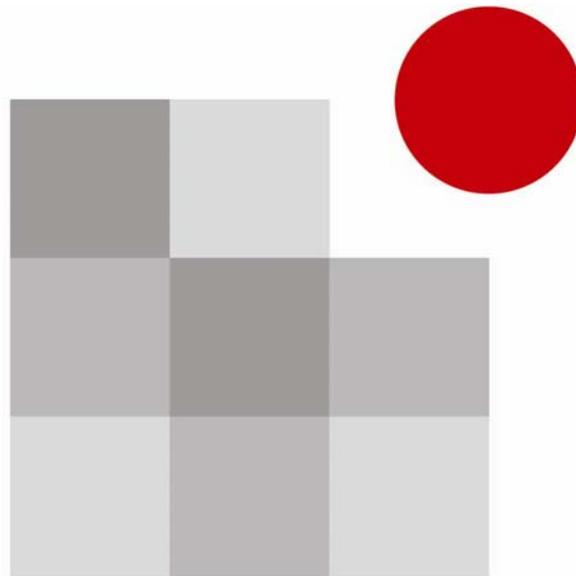
En los cuadros de la derecha, inscribir los números que indiquen los planetas de la columna de la izquierda, en el orden correcto, según su distancia del sol y comenzando con el más cercano al mismo.

- | | | |
|------------|-------------|------------|
| 1) Marte | 4) Júpiter | 7) Venus |
| 2) Neptuno | 5) Plutón | 8) Urano |
| 3) Tierra | 6) Mercurio | 9) Saturno |

Como el número de términos o proposiciones a ordenar no serán superiores a 10 ó 12, con un par de dados se logrará que los mismos, se sitúen de modo aleatorio en la columna de la izquierda. Con esta precaución, se neutralizará cualquier indicio emergente del “orden” en que se los podría presentar, de no mediar este recurso.

Cuando los contenidos que el alumno debe ordenar presentan por naturaleza, una disposición similar a la del ejemplo, el enunciado no admite discusión. En cambio, si el orden se debe realizar sobre situaciones algo extensas y no tan claramente observadas, por ejemplo, los párrafos en una composición, es indudable que antes de construir el enunciado, deberá hallarse la mejor forma de construirlo, incluso pidiendo colaboración a otros colegas.

RAMO: EVALUACIÓN EDUCACIONAL 2



IPLACEX
instituto profesional

UNIDAD III

PRUEBAS E INSTRUMENTOS ORALES PARA LA
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

CLASE 01

1. PRUEBAS ORALES; SUS CARACTERÍSTICAS Y APLICACIONES

Las pruebas orales de más antigua data, son las que utilizaba y aún utiliza, el maestro o el profesor en el aula, para comprobar el aprendizaje de los segmentos de contenidos que va desarrollado a través de sus explicaciones y textos de enseñanza, y que concluyen en una calificación numérica que traslada a su libreta, y que presentará ante las autoridades o grupos de profesores, como comprobante de la evaluación parcial (o total) de sus alumnos.

Según se ha observado, el uso de las pruebas orales se vio fortalecido por una típica estrategia docente, consistente en la explicación previa de uno o más temas y en la toma de lección, al día siguiente. Su función primordial ha sido apreciar la memorización de las informaciones expresadas con antelación y dada a viva voz por el maestro o profesor, o recogida de los textos indicados con anterioridad por el responsable de la enseñanza.

En los países de mayor desarrollo pedagógico, esta modalidad ya casi no se emplea. Es poco frecuente observar a un profesor con libreta en mano, designando al azar a quién debe hablar sobre la “lección del día”, o instando a que alguien la exponga. Tampoco es común, encontrar a un profesor iracundo por haber sorprendido al alumno Pérez o García, sin saber nada de “lo que había que estudiar para hoy”.

Técnicamente, es un procedimiento deficiente y no ventajoso para nadie.

Sin embargo, en la actualidad existe un concepto más amplio respecto al uso de las pruebas orales. Éstas, pueden ser muy útiles para:

- Valorar la calidad de ciertos aprendizajes académicos: tales como, procesos de pensamientos seguidos en la solución de problemas matemáticos, dominio de los mecanismos de la lectura; uso del lenguaje específico de la materia, etc.
- Apreciar las condiciones adquiridas para la comunicación oral: cada campo del plan de estudios, posee un sistema convencional de comunicación que le es propio. El lenguaje oral empleado en la demostración de un teorema, difiere del empleado en la narración de un episodio histórico o del utilizado en la comunicación de un mensaje, orden o instrucción. Hablar en público o por un micrófono, también presenta diferencias claramente discernibles. A través de situaciones organizadas intencionalmente, se puede comprobar el rendimiento de habilidades específicas en la comunicación oral.
- Apreciar la capacidad para intervenir en discusiones de grupos: las discusiones en grupos pequeños (12 a 15 alumnos solamente), seleccionadas para calificar la actuación de los alumnos, también pueden considerarse como otra modalidad de las pruebas orales. Los objetivos más importantes, cuyo cumplimiento se analiza en esta situación, oscilan desde los que se relacionan con el conocimiento y comprensión de la temática en discusión,

hasta los que toman en cuenta la habilidad para defender argumentos, hallar debilidades en las posiciones de los demás, pedir las aclaraciones que vengan al caso, etc.

2. CLASIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS ORALES

Para poder comprender y delimitar, la relevancia o utilidad de las pruebas orales en el ámbito de la educación, se hace necesario introducir una clasificación, que nos permita reconocer los elementos comunes que posee este tipo de pruebas, con los instrumentos que actualmente se aplican en la evaluación de los aprendizajes. Por ello, y atendiendo al grado de estructuración, formalidad y fines específicos, se podría intentar la siguiente clasificación:

2.1. Pruebas Orales de Base no Estructurada

Similarmente a lo expresado en las pruebas de ensayo, la consideración prestada a la estructura de la base de indagación, adquiere una significación decisiva en relación con la mayor o menor libertad de respuesta del examinado, con los objetivos que se pretendan verificar y con los patrones de valoración empleados por el docente.

En las pruebas de “*exposición de lecciones*”, el alumno es libre de organizar el tema que le haya tocado en suerte, expresarlo con los matices que suponga convenientes, asignarle la extensión y profundidad que juzgue más adecuada y ayudarse con variedad de recursos personales (fluidez verbal, riqueza de vocabulario, sentido de la mímica, postura, etc.).

Un examinador experimentado, podrá verificar el grado de comprensión logrado y las deficiencias de aprendizaje (y resolver en definitiva, los ajustes que fueran necesarios para reencauzar su estrategia metodológica, sin verse obligado a adjudicar notas por la exposición del alumno. Quizás esta función sea la única que justifique el empleo de este tipo de prueba). Pero su mayor problema comienza en el momento en que debe asignar una calificación; ¿qué patrón o norma aplicará?, ¿el que surja de la comparación entre varios alumnos que “explicaron la lección”? Pero, ¿cómo se sabe cuál estuvo mejor, sin temor a estar midiendo o comparando cosas distintas? Así, por ejemplo, ¿las preguntas fueron las mismas?, y si así ocurriera, ¿no se hallaría en ventaja el tercero o cuarto alumno de una serie, por haber oído las respuestas de los anteriores? Y si las preguntas fueran distintas, ¿cómo saber que las respuestas de Pedro, fueron fruto de una mera información factual y de una gran habilidad discursiva, y las de Juan, el producto de un complejo proceso de razonamiento expresado lacónicamente?, y en tal caso, ¿quién recibirá mejor nota?

Según se observa, las dificultades son casi insuperables. Y ello, sin considerar toda otra serie de limitaciones muy bien conocidas por todos los profesionales de la enseñanza: influencia de los rendimientos anteriores, comportamiento, disciplinas, conducta lingüística, habilidades para salir del paso, etc., por parte del alumno. “Simpatías” o “antipatías”; estado

anímico; capacidad de juicio crítico y, sensatos y equilibrados patrones de valoración interna, por parte del docente.

Por todas las razones señaladas, la clásica exposición de lecciones no es el procedimiento más adecuado para la comprobación de la mayoría de los rendimientos de la acción educativa, pero sí puede ser de suma utilidad para complementar informaciones suministradas por otras pruebas y reunir datos, para eventuales diagnósticos de dificultades detectadas en los aprendizajes.

El análisis de la actuación de los alumnos, en las reuniones de discusión de grupos pequeños destinados a evaluación, constituye una actividad examinadora de señalada importancia. Que se adquiera una aceptable capacidad de participación efectiva en trabajos llevados a cabo cooperativamente, constituye en la sociedad actual, un objetivo muy satisfactorio de ser promovido y logrado desde la escuela básica y media.

La organización de individuos en grupos de trabajo para cumplir variedad de tareas, es una realidad que poco a poco se ha generalizado en el mundo de los negocios, de las ciencias, del gobierno, de las actividades cívicas y socioculturales, etc. Incorporada entre los objetivos que la escuela debe alcanzar, a los efectos de la comprobación de los rendimientos, representa un resultado más del aprendizaje, sujeta a las técnicas de medición o apreciación que más se adecuen a su especial naturaleza.

Como los grupos de discusión realmente productivos, no deben exceder los 12 a 15 miembros, no constituye una tarea demasiado ardua tomar nota de la actuación de cada uno. En tarjetas preparadas para tal efecto, y puestas al alcance de la mano, se tilda la intervención de cada uno, discriminando los aspectos más sobresalientes de la misma (Lindvall, 1961: 210).

Ejemplo:

Alumno : Susana González
 Reunión de discusión : n°4
 Fecha : 12-VI-2004
 Tema a discutirse : “Las causas que provocan la inflación y los medios de neutralizarla”

Contribución de marcada importancia	Contribución de menor importancia	Observaciones o aclaraciones oportunas

Al término de la reunión, y analizadas las 12 o 13 tarjetas, se extraerán conclusiones que servirán de base para calificar a cada uno de los miembros actuantes.

Un análisis más prolijo de la actuación de cada miembro, puede llevarse a cabo mediante el uso de una hoja de calificaciones en la cual se hayan discriminado las eventuales conductas que representarán las relaciones interpersonales y los factores de rendimiento propiamente dichos.

La profesora Mirtha S. T. de Montoya, elaboró una hoja de calificación que se utilizó de modo permanente en las discusiones de grupos de alumnos; muestra de dicho instrumento, es el siguiente ejemplo:

HOJA DE CALIFICACIONES PARA EL ÍTEM:

“Habilidad para participar con eficiencia en las Reuniones de discusión”

Referencias: 4 = Siempre

3 = La mayoría de las veces

2 = Ocasionalmente

1 = Nunca

0 = No se ha observado

1. Es capaz de respetar las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo.
2. Se empeña en mantener la armonía del grupo, ya sea limando asperezas, animando con chispas de humor, incitando a trabajar y a opinar, pidiendo una pausa, etc.
6. Es capaz de estimar, comprender y respetar las ideas o problemas ajenos.
7. Logra una comunicación eficaz con los demás.
8. Es capaz de colaborar en las tareas sin pretender realizar y controlar todo él mismo.

Factores de rendimiento

1. Es capaz de exponer y defender sus ideas y argumentos con seguridad.
2. Puede aclarar, resumir e interpretar sin alterar el significado fundamental de la observación realizada.
4. Las preguntas, exposiciones o explicaciones son claras, breves y sencillas.
6. Puede seguir siempre el tema sin desviarse hacia intereses personales o temas no relacionados con el que se está tratando.
9. Demuestra conocer el tema que se discute.

En cuanto a las exposiciones de los alumnos, destinadas a ser examinadas desde el punto de vista de la eficiencia de la elocución, se puede señalar que es un tema de gran relevancia y complejidad, pero será de mayor interés para el lector, la posibilidad de construir y llevar a la práctica, pruebas orales de base estructurada.

Realice ejercicio nº1

CLASE 02

2.2. Pruebas Orales de Base Estructurada

Consisten en el planteo de una cuestión o de un problema, elaborados en torno a la organización de una base de indagación lo suficientemente estructurada, como para que el alumno responda oralmente de un modo breve, claro y preciso.

Las instrucciones pueden ser leídas por el examinador o directamente por el alumno. En cualquiera de los casos, tanto las cuestiones como el esquema de interrogación, se escriben en tarjetas que se clasificarán dentro de los objetivos correspondientes.

Base del examen	Instrucciones al alumno	Advertencias complementarias	Respuestas aceptables	Objetivos TAX De BLOOM*
En un recipiente con agua se coloca una plancha liviana de madera con un extremo afinado y el otro cortado transversalmente. En este extremo se adhiere convenientemente un trozo de alcanfor.	Se le pide que explique por qué la plancha de madera se desplaza hacia adelante, como empujada por el trozo de alcanfor.		El alcanfor se disuelve y forma una solución de tensión superficial más baja. La mayor tensión superficial del agua limpia tira de la plancha hacia delante.	3.00
Se presentan dos piñones de distintos tamaño adheridos por sus dientes y listos para ser puestos en movimiento. El más grande tiene 40 dientes. El más chico, 20.	Se le pide que exprese, si el piñón más grande girará: A. Al triple B. Al cuádruple C. Igual D. Al doble	No poner en funcionamiento el sistema.	Al doble	3.00

<p>Si se le plantea el siguiente problema: Hay dos piñones que tienen 30 dientes cada uno y otros dos piñones motrices, con 15 cada uno.</p>	<p>Se le pide que exprese: ¿qué relación de engranajes existe entre estos piñones?</p>	<p>Si debe echar mano de algunas operaciones, las puede efectuar en el pizarrón o en algún papel borrador</p>	<p>El árbol girará sólo una vez, por cada cuatro revoluciones del motriz.</p>	
--	--	---	---	--

** Para este ejemplo, se utilizó la taxonomía de Bloom, para el desarrollo de los objetivos. Sin embargo, este mismo esquema se puede aplicar con objetivos propios del Marco Curricular, o los propuestos por el docente.*

Para examinar una clase de 30 alumnos, el docente debería disponer teóricamente de por lo menos 6 horas, 50 minutos cada una, suponiendo que las respuestas del examinado no sobrepasarán los 8 ó 9 minutos. Estas horas se cumplirían en días sucesivos a razón de 1 ó 2 sesiones diarias. Los exámenes se tomarían como parte, o como comprobación total de una unidad o temas.

Tal vez el número de horas destinadas a examinar a los alumnos parezca excesivo. Pero no hay que olvidar que (salvo las pruebas de ensayo) en el pasaje a máquina y en la reproducción mimeográfica y corrección de una prueba de alternativas constantes de opción múltiple, el tiempo total empleado es aproximadamente igual al demandado por la prueba oral aquí mencionada.

Analizando las características más importantes de estas pruebas y manteniendo en la memoria las condiciones indispensables que deben reunir los exámenes escolares se puede concluir que, con ligeras limitaciones (su menor representatividad, ya que con 10 minutos no se puede incluir el número de ítemes que componen una prueba escrita habitual), constituyen, en general, instrumentos de medición tan válidos y confiables como las pruebas de lápiz y papel (selección de respuestas).

Conviene señalar, que si bien en sí mismas, pueden llegar a poseer las máximas condiciones de efectividad, una aplicación inadecuada desvirtuaría su presunta excelencia. Si el examinador genera un clima de ansiedad y compulsión, puede bloquear la capacidad de respuesta, especialmente en los más tímidos. Consecuencias similares, se darían si proyectara inconscientemente sus “simpatías” o “antipatías” hacia determinados alumnos.

Resulta necesario insistir en que un profesional de la enseñanza, no tiene el derecho a exhibir cualquier conducta ante los educandos, sino la que técnica y moralmente le

corresponde. Asegurada la comodidad psicológica de la situación de examen, se podrá confiar en los resultados que produzca.

Otra forma de afectar la confiabilidad, estaría dada por el procedimiento a seguir (en la asignación de los ítemes) con el grupo de escolares. Aquí se presentan indudablemente algunas dificultades. ¿Se tomará la prueba en presencia del resto de la clase o se preguntará a cada alumno, en un lugar que esté apartado de sus compañeros? Si las preguntas son comunes a todos, ¿no se comunicarán las respuestas? Qué sería lo más conveniente: ¿redactar muchos ítemes de modo que hubiera escasa posibilidad de repetir las mismas preguntas?; ¿no decir nada al alumno respecto de sus aciertos y desaciertos a fin de que los demás no se enteren de la respuesta correcta?

Estas dificultades deben ser resueltas en cada caso, aplicando el buen sentido y valorando objetivamente los ensayos y tentativas que se realicen. No siempre se pueden dar recetas generalizables a todas las circunstancias, ya que sobre ellas inciden multiplicidad de variables, entre las que figura el propio sistema de organización escolar que conspira contra soluciones realmente fundadas en razones científico-pedagógicas. Sin embargo, se puede lograr mayor eficiencia en los resultados de los exámenes orales, siguiendo el siguiente procedimiento:

- a) Construcción de una serie de ítemes, mayor que los que se necesitan para una prueba de lápiz y papel.
- b) Ordenamiento de las tarjetas individuales que los contienen, en una caja con clasificadores adaptados a los objetivos de la unidad.
- c) Llamado individual de 5 alumnos por sesión, a razón de 9 a 10 minutos cada uno. El resto continúa trabajando en las experiencias de aprendizaje que se hayan preparado para una segunda parte de la unidad o para una unidad nueva.
- d) Extracción al azar (de los casilleros) de un número de tarjetas proporcionales a los objetivos, y factibles de ser respondidas en el lapso anotado (igual número de ítemes para todos los alumnos).
- e) Información al alumno del número de puntos obtenidos en las respuestas dadas (frente al total posible).
- f) Recién al final del examen de todos los integrantes de la clase, se darán a conocer las calificaciones obtenidas y se analizarán en común los ítemes deficientes en dificultad y discriminación, determinándose lo que más convenga en cada caso.

Es posible que a algunos alumnos les toquen los mismos ítemes. En tales casos, conviene que el examinador, pulse o tantee el grado de comprensión que revela el examinado respecto de la respuesta que da. Si es suficientemente sagaz o intuitivo, advertirá

si la misma, es fruto del saber real o de la mera memorización de la que le apuntaron o “soplaron”. En tal caso, deberá descartarla y cambiarla por otra correspondiente al mismo objetivo.

Es importante señalar que un solo instrumento de medición, no suele proveer toda la riqueza informativa que puede suministrar un sistema de mediciones y evaluaciones organizadas en torno a todos los resultados del aprendizaje, esperables de una unidad. El empleo de técnicas complementarias (descriptas), facilitará la toma de conciencia de los reales alcances de los rendimientos logrados por los alumnos, a través del desarrollo de los cursos de estudio.

Realice ejercicio n°2

CLASE 03

3. PRUEBAS PRÁCTICAS, DE EJECUCION O FUNCIONALES

En este tipo de pruebas, el educando es instado a cumplir una determinada actividad real, para comprobar la eficacia de su realización.

Se aplican especialmente, a áreas tales como ciencias (trabajos de laboratorio, incluyendo el uso de aparatos, herramientas, instrumentos y materiales); artes (canto, ejecución de instrumentos musicales, pintura, modelado); educación física (calistenia, deportes); artes industriales (carpintería, electricidad, mecánica, etc.); economía doméstica (cocina, decoración, cuidado de la ropa, costuras); dactilografía, mecanografía, etc.

La comprobación de la destreza y habilidad adquirida para llevar a cabo una determinada tarea, toma en cuenta tanto los procesos (y secuencia de movimientos necesarios para ejecutarla), como los productos que se logran a través de dichos procesos. Éstos pueden ser tangibles (una reacción obtenida en laboratorio, un vestido en economía doméstica) y, en consecuencia, analizados las veces que fueren necesarias, sin que se altere su presentación; o intangibles (una canción ejecutada en guitarra o cantada) fáciles de modificarse en una segunda o tercera manifestación y en donde tanto el proceso como el producto son muy difíciles de analizarse por separado (bailar, nadar, jugar al fútbol, al básquetbol, etc.) (Moredock, 1957).

Si bien estas pruebas prácticas se utilizan con preferencia en los campos señalados de los planes de estudio, no se juzgue que su uso sea privativo de los mismos. Si un alumno

debe organizar y redactar una monografía sobre “Historia del periodismo en Chile”, una prueba funcional puede consistir en observar directamente, cómo maneja las fuentes de consulta, cómo extrae notas, el ordenamiento de los puntos a desarrollar y la misma acción de redactar el artículo o ensayo en cuestión. Se dirá que el procedimiento no es práctico, que insume demasiado tiempo, que no se ve la forma de concretarlo en clases con muchos alumnos. Tal como está organizada la enseñanza, aceptado. Pero no se puede negar, que su validez es mayor, que la que ofrecen aquellas pruebas en las que el alumno cuenta cómo se hace algo, aunque no lo sepa hacer en las circunstancias reales. Ni tampoco se podrá negar, que la información que produce una prueba funcional es inmensamente mayor que los exámenes orales o de lápiz y papel. A la respuesta aislada se contraponen el desarrollo de una acción totalizante e interrogadora de diversidad de conductas aprendidas; a la tarea sustitutiva de cómo operar en la realidad, la actuación directa reveladora del auténtico rendimiento.

- Cómo apreciar la eficacia de los procesos y productos

Con el objeto de apreciar analíticamente las conductas interactuantes en una prueba funcional, es necesario identificarlas, describirlas y fijar criterios respecto de su ausencia o presencia, o del grado de excelencia que manifiestan.

Tomando en cuenta la clasificación de Ryans y Frederiksen (1950), existen por lo menos tres tipos de pruebas prácticas o de ejecución.

A un alumno se le puede requerir:

- a) *“Que identifique o reconozca la adecuación de un procedimiento, el uso adecuado de una herramienta, etc.”*

Se pregunta al alumno, qué tipo de lima o cincel sería el más adecuado para terminar un refinado, o cómo procedería para armar un circuito sencillo, o qué ranuras serían más aconsejables para determinados trabajos de carpintería.

En actividades de laboratorio, se podrían presentar aparatos y herramientas, debiéndose indicar para qué y cómo se usan (vernier o calibrador, balanzas de precisión, galvanómetros, voltímetros, etc.).

- b) *“Que ejecute una tarea bajo las condiciones simuladas en pequeña escala”.*

El alumno debe ejecutar movimientos, actividades y operaciones “como si fueran reales”, sea en modelos contruados en escala o sin ellos. Su aplicación en el plano escolar, es bastante limitada.

- c) “Que lleve a cabo una cierta tarea muy representativa de los objetivos que deban evaluarse”.

Por lo general, constituye una muestra representativa de una tarea o de una serie de tareas. Si el alumno sale airoso en la ejecución de dicha muestra de trabajo, se podrá inferir que es capaz de resolver con eficacia, todas las de su género.

Las tareas típicas de una prueba funcional que pueden cumplirse en la escuela como parte de un programa de medición y evaluación, son innumerables. Se ejemplifica la hipotética organización de una prueba práctica, factible de aplicarse con los arreglos del caso, a variedad de campos, temas o subsectores.

*Examen práctico para verificar el modo adecuado de efectuar
el ensamble por espiga angular simple*

A. *Lista de las operaciones necesarias*

- | | |
|---|---------------------------------------|
| a) Selección de los trozos de madera. | e) Corte con el serrucho de costilla. |
| b) Cepillado previo. | f) Cortes con el escoplo. |
| c) Uso del gramil para marcar los lugares de corte. | g) Encolamiento o pegamento. |
| d) Uso del cajón de ingletar para cortes de 45°. | h) |

B. *Lista de herramientas*

- | | |
|----------------------|----------------------|
| a) Escoplo | d) Cajón de ingletar |
| b) Serrucho costilla | e) |
| c) Gramil | |

C. *Lista de materiales*

- a) Tablas de 30 cm. de largo, 7 cm. de ancho y 1 pulgada de espesor.
- b) Cola
- c)

D. *Instrucciones para los alumnos*

Lea con atención las siguientes instrucciones. Efectúe las operaciones que juzgue necesarias. Se calificará solamente el resultado de su trabajo. Los trozos de madera, están en su respectivo banco.

Usted deberá efectuar un ensamble por espiga angular simple, y encolar finalmente, ambas piezas.

- 1) No converse ni pida ayuda a sus compañeros de trabajo.
- 2) Si deteriora una tabla tome una nueva, pero deje la anterior sobre el banco.
- 3) Recuerde utilizar el pegamento con cuidado.
- 4) No pierda tiempo innecesariamente.
- 5)

Es conveniente que se refuercen las normas anteriores, mediante direcciones verbales que aseguren el cumplimiento fiel de las mismas, a fin de que las tareas de examen, se desarrollen del modo más eficaz posible.

E. *Analizar el trabajo concluido mediante una hoja de calificación previamente elaborada.*

Aspectos por considerar	Correcto	Incorrecto
a) Cepillado de la madera.....		
b) Precisión de las líneas de demarcación de cortes.....		
c) Cortes en ángulos.....		
d) Adosamiento de los bordes de la ensambladura.....		
e) Resistencia del ensamblado.....		
f)		

De acuerdo con la proposición de correcciones e incorrecciones verificadas en el producto, se adjudicará la calificación correspondiente (tal vez se haya establecido con antelación que por encima de un 85% de tildes en la columna que especifica “correcto” se debería asignar un 6,5 a un 7; entre un 75% y un 85%, un 5,5 a un 6,4, etc.).

En relación al ejemplo, el lector podrá advertir que para no calificar al producto final en base a una observación global (por lo común, escasamente justificable cuando se analizan detalles), se ha preferido hacer una lista con aquellas operaciones más representativas de las diversas etapas seguidas en cumplimiento de la tarea y verificar parcialmente, sus respectivos grados de corrección.

La realización de un trabajo de laboratorio, el diseño de un dibujo, el modelo de un torso, la preparación de un informe, la confección de un vestido, la ejecución de un instrumento musical, etc., pueden ser juzgados en torno a sus dimensiones específicas. Así por ejemplo, ¿en qué puede consistir la perfección de un dibujo? Sin lugar a dudas, en la excelencia de una serie de elementos constitutivos, tales como: precisión de las formas, adecuación del enfoque, equilibrio de la composición, originalidad de los trazos, armonía de los tonos, etc. Cada una de las dimensiones anotadas implica una descripción prolija de su alcance. De otra manera dos examinadores que tuvieran una idea distinta de *“equilibrio en la composición”*, por ejemplo, no coincidirían, tal vez, en el juicio de valor que mereciera dicho rasgo. En síntesis, cualquier comprobación de resultados a verificarse a través de una prueba práctica que necesita de la observación de uno o más examinadores, deberá efectuarse atendiendo discriminadamente las diversas conductas actuantes en el proceso y que hayan podido seleccionarse como más representativas de las mismas, o juzgando analíticamente el grado de eficiencia logrado en los diversos elementos que constituyen la estructura y terminado de un producto.

Los instrumentos y técnicas que orientan con más exactitud la observación directa empleada en las pruebas funcionales, se precisan con más detalle, a continuación.

Realice ejercicio n°3

CLASE 04

4. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS QUE PROVEEN O COMPLEMENTAN DATOS SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO

Este tipo de instrumentos que se conocen también como descriptivos, permiten al docente, no cerrarse en un solo parámetro de evaluación, sino poder acceder a información por otros medios, que pueden aclarar mejor o complementar los proporcionados por los instrumentos ya descritos. Algunos de ellos, se analizan a continuación.

4.1. Técnicas de Observación

Si se observa detalladamente el desarrollo y ejemplificación de la clasificación de instrumentos orales propuestos anteriormente, se puede inferir la existencia de una gran cantidad de objetivos que escapan en alguna medida a las técnicas de apreciación presentadas.

El interés por vivir de acuerdo con ciertos principios democráticos, la satisfacción por la lectura, la fe en el poder de la razón y en los métodos de experimentación, el rechazo hacia las supersticiones y los prejuicios, la buena disposición para participar en trabajos de cooperación, el anhelo de progreso, la consideración por los demás, y variedad de comportamientos que constituyen valiosísimas metas del esfuerzo docente a favor de la buena estructuración de personalidades, sólidamente incorporados en los planos más elevados de la cultura, en el espíritu más inteligente de la convivencia social y en el sentido más definido del progreso humano, representa, en suma, resultados del aprendizaje. Su existencia y su medida sólo pueden ser conocidos conversando con los alumnos y requiriendo la ayuda de los que conviven más tiempo con ellos, observando diariamente sus conductas o instándoles a que contesten por escrito cuestionarios que expresen en forma directa o indirecta sus opiniones, puntos de vista, etc. sobre aspectos específicos de su entorno sociocultural.

Todas estas actividades, pueden ser desempeñadas de modo más eficiente si se delimitan sus funciones y, se construyen y organizan los instrumentos y técnicas más adecuadas para enriquecer la información sobre multitud de aspectos de la conducta, que escapen a la aplicación de otros procedimientos.

Incorporados a esta clasificación se analizarán de modo sucinto las listas de cotejo o comprobación, las escalas de calificaciones y los registros anecdóticos, que pueden ser elaborados, aplicados e interpretados por los propios docentes.

4.1.1. Lista de Cotejo o Comprobación

Tal como se expresa en el subtítulo, consisten en listas de palabras, frases u oraciones que expresan conductas positivas o negativas, secuencias de acciones, etc., ante las cuales el examinador o profesor, tilda su ausencia o presencia, como resultado de su atenta observación. Se emplean con más frecuencia en aquellas tareas o procesos que pueden reducirse a acciones muy específicas o para evaluar productos donde se deberán apreciar cuáles características deseables están presentes o no. Igualmente, pueden ser aplicadas para verificar la existencia o inexistencia de determinadas conductas prescritas, en ciertas normas reglamentarias o intentadas a través de la acción escolar.

Las listas de cotejo adquieren mayor generalización en: salud y educación física, agricultura, artes industriales, dibujo, música, economía doméstica y en cualquier otro campo donde se deba recurrir a la observación, para evaluar determinados resultados del aprendizaje.

Se aclara que la suma de los sí o de los no de una lista de cotejo, raramente podrá interpretarse como una forma de medición. Deberá tomarse como una información descriptiva de lo que el alumno puede hacer o no.

En algunos casos, la presencia de un número determinado de conductas (del sujeto) y características (del objeto o producto), puede significar una prueba directa del rendimiento (Lindvall, 1961: 200).

Como algunas conductas tal vez, sean más importantes que otras, se deben ponderar y luego, la síntesis final sirve de base a la calificación respectiva. El ejemplo siguiente, es una muestra de ello.

Lista de Cotejo o Comprobación

a) Para verificar el proceso para encuadernar un libro

Operaciones	Sí	No
A. Desmontaje de los cuadernillos del libro por encuadernar		
1) Corta con precaución el hilo que une los cuadernillos.		
2) Desprende los cuadernillos sin dañarlos.		
3) Limpia bien el lomo para quitarles resto de cola o tiras de papel.		
4) Recorta dos cuadernos suplementarios de 4 páginas cada uno.		
5) Coloca uno al principio del libro y otro al final.		
6)		
B. Preparación del encuadernado.		
9) Prensa fuertemente los cuadernillos para que los lomos presenten una superficie plana.		
10) Traza sobre el lomo un cierto número de cortes serruchados.		
11) Cuida de que no sean muy profundos para que no se vean cuando se abra el libro.		
12) Ubica el mazo de cuadernillos en el telar.		
13)		

b) Para verificar el terminado de una repisa

Características Deseables	Sí	No
1) Las uniones de las ensambladuras se adosan perfectamente. 2) La superficie está bien alisada. 3) Los bordes mantienen una línea correctamente lograda. 4) Los ángulos han sido cortados con precisión. 5) El encolado no afecta el aspecto general del mueble. 6) El pulimento para el lustre final, es el más adecuado. 7)		

CLASE 05

4.1.2. Escalas de Calificación

A diferencia de las listas de cotejo, estos instrumentos no solamente señalan la presencia de un rasgo a observar, sino que además, disponen de una escala para que se tildé o marque sobre la misma, el grado o la medida en que dicho rasgo aparece a los ojos del observador.

Las escalas de calificación son similares a las listas de cotejo en cuanto a los aspectos básicos que configuran un marco de referencia para orientar la observación, pero difieren en el sentido de que el observador ya no debe tildar o marcar la presencia o la ausencia de un rasgo característico, sino advertir y señalar su intensidad, con lo cual se agrega a su observación, una nueva dificultad: la de emitir un juicio.

Es evidente que resulta más sencillo verificar, por ejemplo, si Alicia al escribir a máquina, mantiene los dedos sobre la segunda fila de teclas con los pulgares hacia el espaciador, que revelar si la posición es muy buena, buena, regular o deficiente, o si la posición adecuada es observada siempre, a veces o nunca. Para que estos instrumentos justifiquen el tiempo que el docente debe emplear para construirlos y aplicarlos, deberán participar tanto de su capacidad de observación y valoración, como de su habilidad técnica para elaborarlos e interpretarlos.

a) Tipos de escalas

Entre los tipos de escalas existentes, podemos encontrar los que se describen con más detalle, a continuación:

- Escalas Numéricas

Los grados en que puede ser apreciada la intensidad del rasgo observado, se representan por números cuya significación (previamente reconocida), se mantiene constante a lo largo de todos los rasgos o características seleccionados.

Ejemplo:

Consigna: Indicar el grado en que se manifiesta el espíritu de iniciativa de los alumnos, tildando o marcando la casilla que juzgue más adecuada.

Clave: 5. Excelente
4. Muy bueno
3. Bueno
2. Regular
1. Deficiente

ASPECTO A CONSIDERAR	CLAVE
1) Originalidad en las sugerencias que formula.	5
2) Habilidad para alterar el curso de lo planeado a fin de adecuarlo a las exigencias de la nueva situación.	4
3) Capacidad para aportar nuevas ideas.	5

Para que su uso proporcione informaciones confiables, se debe describir muy claramente qué se entiende por excelente, muy bueno, etc. Sólo así, dos o más observadores podrán lograr un alto grado de coincidencia en sus apreciaciones.

- Escalas Gráficas

El rasgo o característica, es seguido por una línea horizontal sobre la cual se tilda la categoría advertida por el observador.

Ejemplo:

Consigna: Frente a cada enunciado, señalar la categoría más significativa observada en el alumno o alumna.

Aspecto a considerar	Categorías		
	Siempre	A veces	Nunca
1) Sus ideas son contribuciones útiles para el trabajo. 2) Mantiene el orden en su trabajo. 3) Su atención y concentración, se mantiene durante la actividad.			

Pese a su presentación, no es mejor que la anterior, pues también aquí, habría que precisar qué significan para diversos observadores, términos tales como: siempre, nunca, etc. No obstante, continuamente será superior a los juicios globales expresados por algunos docentes; apreciaciones que por lo general, carecen de fundamentos en cuanto se las somete a un análisis minucioso y discriminado de los elementos que integran lo juzgado.

- Escalas descriptivas

Estas escalas, son más recomendables porque la descripción del rasgo o característica, evita que el observador les asigne un significado personal.

La mayor dificultad que podría presentarse al que deba elaborarla, es describir, con la mayor delimitación posible, las conductas o características adyacentes, y lograr que dichas descripciones sean muy representativas de las conductas reales del sujeto (o características del objeto).

Ejemplo

<p>Consigna: Debajo de cada rasgo, se ha determinado una serie de categorías representadas por breves descripciones de las conductas docentes. En base a sus frecuentes observaciones, indique la categoría que, según su juicio crítico objetivamente expuesto, corresponde a la realidad verificada.</p> <p style="text-align: center;"><i>Reacción ante las observaciones, sugerencias y críticas de sus superiores</i></p>										
<p>Recibe las observaciones con seriedad y expone al respecto sus ideas con objetividad y sentido práctico. Adecua inteligentemente lo sugerido al plano de realización, haciendo los ajustes necesarios.</p> <p style="text-align: center;">10</p>	<p>Se adapta con comodidad a las indicaciones que se le formulan.</p> <p style="text-align: center;">9</p>	<p>No siempre ajusta su conducta y su labor a las observaciones hechas por la autoridad. No da razones valederas de ello.</p> <p style="text-align: center;">8</p>	<p>Posee un grado tal de susceptibilidad, que le es difícil aceptar sugerencias, críticas, etc.</p> <p style="text-align: center;">7</p>	<p>Adopta una actitud sistemática de rechazo frente a cuanta observación se le hace.</p> <p style="text-align: center;">6</p>	<p style="text-align: center;">5</p>	<p style="text-align: center;">4</p>	<p style="text-align: center;">3</p>	<p style="text-align: center;">2</p>	<p style="text-align: center;">1</p>	<p style="text-align: center;">0</p>
<p><i>Sentido de la cooperación.</i> Capacidad para trabajar en equipo con sus compañeros y superiores.</p>										
<p>Siempre dispuesto a prestar su ayuda desinteresada para el logro de objetivos vinculados a su labor docente. Supone el éxito del trabajo colectivo al suyo personal.</p> <p style="text-align: center;">10</p>	<p>Evidencia conformidad al integrar grupos de trabajo.</p> <p style="text-align: center;">9</p>	<p>Coopera, pero sin mayor esfuerzo y sin mostrar mucha voluntad en ello.</p> <p style="text-align: center;">8</p>	<p>Prefiere trabajar solo.</p> <p style="text-align: center;">7</p>	<p>No presta ni permite ayuda. Evita todo trabajo en común.</p> <p style="text-align: center;">6</p>	5	4	3	2	1	0

CLASE 06

b) Sugerencias para construir escalas de calificación

Por lo general, los docentes no han recurrido a estos instrumentos para apreciar la variedad de resultados de la acción escolar, renuentes a ser medidos por otros medios que no sean los emergentes de la observación planeada.

Con todo, día a día se está comprendiendo más la necesidad de no dejar librado a la suerte de alguna opinión asistemática y superficial, cosas tan importantes como la formación moral, ciudadana, artística, y espiritual del sujeto de la educación. Ya no se deben enunciar como objetivos del área afectiva, vaguedades que se enseñan mediante alguna que otra lectura o buenos consejos a los cuales se supone que por el hecho de invocarlos, ya tienen el poder mágico de influir decisivamente en la personalidad del niño o del adolescente.

Las múltiples metas que corresponden al campo citado, sólo adquieren la debida internalización cuando el docente sabe qué técnicas emplear para generar una actitud o neutralizar la que no convenga ni al sujeto ni al grupo social; cuando profesionalmente no ignora cómo crear o intensificar intereses y apetencias hacia auténticos valores dignos de vivirse o cuando logra que acepten y vivan como suyos, sanos principios de convivencia social.

Para averiguar si su gestión docente o la de los que lo precedieron no ha sido estéril, deberá echar mano de las herramientas y técnicas que le ofrezcan mayor seguridad de que dichos objetivos realmente se han cumplido, de que no ha perdido el tiempo ni energías dedicándose a mejorar, y encauzar las vidas sometidas a su cuidado.

Por todas estas razones y dependiendo exclusivamente de él, la construcción de instrumentos que le permitan saber, aunque sea del modo más aproximadamente posible, los progresos logrados por sus alumnos, es conveniente que lea, mejore y complete algunas de las siguientes normas prácticas sugeridas para construir y aplicar las escalas de calificación.

La experiencia personal y los trabajos de Gronlund (1965: 323); Wrightstone, Justman, Robins (1956, cap. 9), y Noll (1965: 363), han ayudado a elaborarlas.

- La tarea previa a la elaboración

“Tener una idea clara de cuáles objetivos serán verificados mediante una escala de calificación”.

Como ya sabemos, la selección de determinados recursos para comprobar el alcance de ciertos logros, depende en gran medida de la naturaleza de las conductas que se intenten producir y del modo en que éstas se manifiesten. Ciertas actuaciones, tales como: dirigirse a los demás habitualmente en forma cordial y respetuosa, llegar puntualmente a clase, ser escrupuloso en el cumplimiento de las responsabilidades que competen a la vida escolar, etc., representan conductas que pueden ser mejor registradas mediante una escala de calificación.

En cambio, las aceptaciones o rechazos de algunos alumnos hacia sus compañeros o los intereses que se vislumbran hacia algunos campos, bien podrían ser averiguados por otros instrumentos y otras técnicas más convenientes.

“Seleccionar las características más representativas de lo que va a ser calificado”.

Si lo que se va a calificar mediante una escala es, por ejemplo, el “espíritu de dedicación” del alumno a un determinado campo, materia o tarea, se impone pensar, reflexivamente, en cuáles serán las conductas visibles más destacadas que componen ese resultado del aprendizaje. Así, por ejemplo, tal vez el docente considere necesario incluir algunos rasgos, tales como: leer mayor material del que ha sido descrito; dedicar más tiempo que el común a sus obligaciones escolares, preferir enfrascarse en el desarrollo de la tarea que le ha sido asignada, que conversar trivialidades con sus compañeros, etc. Elaborada una lista provisional, su juicio y discernimiento crítico, le advertirán cuáles serán más pertinentes.

“Tener en cuenta que los rasgos y características serán conductas claramente observables en el ámbito escolar”.

Desde el punto de vista práctico, sólo se le puede requerir al maestro o profesor que registre las conductas de los alumnos que observa durante el cumplimiento de sus tareas y actividades. En tal sentido, cualquier otra información ajena al ámbito escolar, será registrada mediante otros procedimientos y no a través de estas escalas. Se advierte además, que las conductas serán claramente observables en los sujetos que las presentan. Verificar si alguien se come las uñas o se muestra agresivo cuando lo amonestan, no implica otra cosa que dirigir la atención hacia tales muestras de la modalidad del educando. Saber en cambio, lo que piensa de la escuela, de sus maestros o qué concepto posee de la valentía o de los que no piensan o son como él, es algo más difícil de conocer, mediante la observación directa solamente. Hay que recurrir a otras técnicas. Si se emplearan las escalas de calificación, es casi seguro que la información que suministrarán, carecería de la suficiente confiabilidad.

- Su construcción

“El número de ítemes a considerar en la escala, estará en íntima relación con el número de rasgos que se hayan podido aislar”.

Deberán mantenerse sin dependencia entre sí. No serán tan numerosos que cueste demasiado trabajo encontrar los términos exactos que definan sus límites, ni tan pocos que pasen por alto, puntos de importancia o mezclen contenidos.

“Seleccionados los ítemes necesarios, deberán describirse del modo más unívoco posible”.

Lo que cada uno expresa, no estimulará dos o más significaciones en la mente del calificador o de los calificadores o evaluadores. No hay que olvidar que es preferible emplear descripciones del rasgo o característica que defina grados sucesivos, en un número que se pueda identificar con facilidad en situaciones reales. Siempre es conveniente ensayar la escala en un grupo pequeño de alumnos. Orientará oportunos descartes y agregados.

“Las categorías podrán oscilar entre 3 y 7”.

En realidad no existe ningún trabajo de investigación que confirme estos márgenes, aunque tampoco, los que por alguna circunstancia han debido construir escalas los han excedido. Wrightstone (1950: 961-964), analizando diversas investigaciones sobre este punto, encontró que 7 era un número óptimo para calificar rasgos vinculados con la conducta. Racionalmente, se puede inferir que si las mediciones requieren una alta precisión, el número de categorías será más elevado.

“En la construcción de una escala de calificación, el trabajo cooperativo suele proporcionar resultados más eficientes que el individual”.

Si intervienen dos o más personas, casi con seguridad se evitarán algunos de los típicos defectos de construcción: selección inadecuada de ítemes, ambigüedad en las definiciones, parcialidad de los enfoques, etc.

El intercambio favorece, generalmente, un mayor acopio de ideas y sugerencias y una mejor oportunidad para descubrir defectos y actuar con objetividad.

CLASE 07

- Su aplicación

“Tanto la observación como el juicio crítico que determine la existencia y medida del rasgo o característica observado, deben ser lo suficientemente claros y sensatos, como para ser confiables en la información que entregan”.

No siempre los seres humanos poseen la suficiente habilidad y equilibrio como para observar algo y formular un juicio resistente al análisis más profundo. La actuación de un docente como calificador de algún aspecto de la conducta de sus alumnos o de algún trabajo sometido a su apreciación, no constituye una excepción a lo afirmado.

Muchos docentes se ven influidos consciente o inconscientemente por el “efecto de halo” que produce el concepto general, que ya poseen del alumno y que inhabilita la veracidad de sus valoraciones. Otros, tienden a ser demasiado generosos o mezquinos, o adoptan una actitud de no compromiso, al calificar con las categorías centrales de la escala. Y no se hable de los que jamás podrán emitir juicios cargados de objetividad y sensatez, porque se lo impide su propia rigidez o distorsión de sus esquemas mentales de interpretación y apreciación de la realidad (prejuicios, ideas preconcebidas respecto a ciertos puntos de vista, estrechez mental, etc.).

“Siempre que sea posible, se aconseja que en la calificación intervenga más de una persona”.

Quizás la propia organización de la escuela, impida la concreción de esta sugerencia (salvo que los niveles, o los grupos, estén atendidos por un equipo docente). El mayor intercambio del docente con un grupo, tal vez tienda a favorecer la formulación de juicios más exactos y confiables. En la educación media en cambio, existe la posibilidad real de que más de un profesor, por separado, emplee la misma hoja de calificación. El juicio final, previas discusiones de ajuste frente a las discrepancias que hubieran surgido, será, como es de suponer, mucho más confiable.

“No tildar o marcar, por aproximación, las categorías que por alguna razón no fueran observadas”.

Es mejor anotar “Sin observación”, que garantizar apreciaciones inexistentes. Si debajo del ítem discriminado en categorías, se incluye un breve espacio en blanco, encabezado con el término “comentario” u otro similar, se podrá especificar los motivos de la falta de observación. Ello, podrá significar un cambio o reajuste de ítem, si el rasgo o característica no reuniera las condiciones necesarias para ser advertido y valorado.

- Su interpretación

“La información que puede suministrar una escala de calificación a través de cada indicador, es superior a la incluida en una nota global”.

Para disponer de un documento de información que represente una síntesis de las diversas observaciones efectuadas en un período escolar dado (bimestre, trimestre), conviene trasladar los datos registrados en la hoja de calificación a un sistema de tarjetas (u otros medios que se juzguen más adecuados), organizándolos de un modo similar al siguiente:

REGISTRO INDIVIDUAL								
		Nº:.....						
ALUMNO (A)	:.....							
NIVEL O CURSO	:.....							
SUBSECTOR DE APRENDIZAJE	:.....							
PERIODO ESCOLAR	:.....							
OBJETIVO OBSERVACIÓN	:.....							
	:.....							
	:.....							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">INDICADORES O RASGOS OBSERVADOS</th> <th style="padding: 5px;">CATEGORÍA O GRADO</th> <th style="padding: 5px;">VALORACIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			INDICADORES O RASGOS OBSERVADOS	CATEGORÍA O GRADO	VALORACIÓN			
INDICADORES O RASGOS OBSERVADOS	CATEGORÍA O GRADO	VALORACIÓN						
VALORACIÓN TOTAL :.....								
COMENTARIOS :.....								
:.....								
:.....								

A través de una tarjeta similar a la del ejemplo, se podrán apreciar rápidamente los progresos o estancamientos del alumno en cualquiera de los indicadores que el docente se haya planteado.

Si lo que interesa es disponer de promedios discriminados, no hay necesidad de ponderar cada rubro. Si el docente se ve obligado a dar una nota global, es menester dar a cada indicador una ponderación, o un peso (weight), que esté de acuerdo con su significación en el conjunto de aspectos valorados.

Realice ejercicio n°4

CLASE 08

4.1.3. Registro de Hechos Significativos de la Vida Escolar

La organización del sistema escolar en vigor, ha sido ideada para que el docente ocupe su tiempo casi exclusivamente en preparar y dictar clases. Le es materialmente imposible cumplir cualquier otro tipo de actividad escolar, a menos que utilice las horas “*destinadas*” a la enseñanza, y viva el sobresalto de ser advertido por su desviación. Por dicha razón, es totalmente inútil que los teóricos proclamen que el docente o el profesor no deben limitarse a enseñar solamente, si no se institucionalizan las condiciones que posibiliten el funcionamiento de sus restantes papeles.

a) Naturaleza y Características

Las circunstancias señaladas anteriormente, han contribuido a generar en los educadores, cierta predisposición de rechazo hacia todo lo que no sea el “*acto de enseñar*”. En el mejor de los casos, restan importancia a cualquier tarea que estiman marginal al cumplimiento de lo descrito en planes, programas y reglamentaciones. Lo cierto es que con estas perspectivas, tal vez resulte poco relevante, considerar *in extenso* la temática de este tipo de registros.

Con todo, es posible señalar que las nuevas propuestas educacionales, han ido potenciando el surgimiento de una visión que está dando prioridad al saber técnico-pedagógico de los profesionales de la enseñanza. Por esto, es relevante considerar algunas de las ideas propuestas para el desarrollo de “*registros de hechos significativos de la vida escolar*”, como una herramienta que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen múltiples modos de comportamiento de los niños y de los adolescentes, cuyo análisis e interpretación pueden ser reveladores de un sinnúmero de aspectos muy destacados de su personalidad en formación. El acopio de datos obtenidos mediante la observación directa y sistemática, puede representar para quien los interprete inteligentemente, un material de alto valor informativo.

Registrar por escrito, de modo breve pero claro y a medida que se sucedan, los incidentes más significativos de la vida escolar, constituye una tarea insoslayable en cualquier programa de evaluación que se adopte.

La forma habitual de documentar dichas incidencias, suele ser la siguiente:

HOJA DE CUADERNO DESTINADA A:
ALICIA G.....
6° Básico

25-04-2004. Acusó vivamente a sus compañeras de que “viven molestandola”.

30-04-2004. Se puso a llorar porque sus compañeras la llamaron “traga-traga”.

20-05-2004. Tartamudeó bastante, cuando pasó a leer. Casi nunca lo ha hecho.
Sus compañeras la hostigaron con sonrisas burlonas.

Los profesores de las escuelas básicas, se hallan más familiarizados que los de enseñanza media, con esta forma de documentar acontecimientos de la vida del alumno. Sería redundante subrayar la importancia que revestiría su generalización, a este segundo nivel. Ciertos resultados del aprendizaje, tales como comportamiento social, rasgos de personalidad, cambio de actitudes, etc. podrían ser evaluados a través de los registros anecdóticos.

b) Ventajas y limitaciones

¿Superarán las ventajas, el esfuerzo que suele demandar la anotación habitual de las incidencias críticas de todos los alumnos que debe atender el docente?

Tal vez muchos rostros exhiban una expresión escéptica. Se deja a juicio de los interesados, el balance final de las siguientes ventajas y limitaciones.

Entre las primeras sería oportuno señalar:

- *La posibilidad de reunir evidencias concretas acerca del cumplimiento real de ciertos objetivos.*

El registro oportuno de episodios importantes en la vida del educando podría indicar mejor que cualquier otro medio si, por ejemplo, Carlos, que es tan solícito y atento con su maestro o profesor, lo es también con otras personas; si José, que es tan cumplidor con las obligaciones escolares, lo es también en otras circunstancias en que deba actuar fuera de este plano.

Otro tanto ocurrirá con aquellos objetivos del área afectiva, satisfechos a un nivel del conocimiento, pero no de la conducta. Así, por ejemplo, Roberto, en clase de educación democrática, aprendió y repitió en buenas exposiciones los conceptos básicos de la solidaridad. Sin embargo, a través de varios hechos observados se pudo inferir que no había internalizado lo aprendido, como un modo de vida. Es decir, que el objetivo aún no había logrado su plena efectivización.

- *La posibilidad de detectar profundos desajustes de conducta.*

Existen ciertos comportamientos aislados, que casualmente por presentarse de ese modo, no preocupan mayormente a quien los observa. Si son registrados convenientemente, un especialista en problemas de conducta, podría encontrarlos sintomáticos de un claro desajuste y extraer conclusiones de las cuales dependerían, tal vez, importantes decisiones.

- *No dejar librados a la memoria del docente, hechos significativos de la vida de sus alumnos.*

Para un profesor que recibe un nuevo grupo de escolares, le es más práctico y digno de confianza disponer de cuatro o cinco observaciones de cada uno, anotadas por el docente anterior, que confiar en la descripción verbal que éste podría efectuarle. A través del tiempo, los hechos se suelen ver de otra manera, cuando no, muy distorsionados por la escasa fidelidad de la memoria.

En cuanto a las limitaciones cabría destacar:

- *Cuando se deben atender muchos alumnos, es poco menos que imposible pensar en mantener registros actualizados.*

En realidad este argumento es razonable. La tarea que implica llevar un buen registro anecdótico, se agiganta cuando el número de alumnos es excesivo. En tal caso, lo más recomendable sería planear un mínimo de observaciones por cada uno, fijando la

atención al principio (primer bimestre, por ejemplo), en los que podrían necesitar ayuda.

- *Las propias impresiones y modalidades personales de quienes deben registrar los hechos, pueden invalidar su real magnitud, confiriendo escasa significación a una tarea gravosa de por sí.*

Cuando se desconocen las técnicas de registros de datos, o quien deba realizar dicha tarea, carezca de un mínimo de sensatez y buen sentido, la limitación será evidente. No se deja de reconocer la influencia de diversidad de factores que afectan de un modo u otro hasta la más simple descripción de un evento (ideas preconcebidas, aceptaciones o rechazos hacia ciertos alumnos, etc.) Por si el docente recibe una mínima capacitación en técnicas de observación, tal vez neutralice la incidencia de dichos factores.

- *Una simple anotación fuera del marco de referencia del contexto que le dio sentido, puede carecer de valor.*

Ello ocurrirá si el evento es registrado sin una dosis de perspicacia en la elección de las “conductas-muestra” y sin la correspondiente interpretación que lo sitúe en un marco coherente y explicable. Las referencias de situación y oportunidad, son indispensables para aumentar la comprensión de las incidencias.

CLASE 09

c) El modo más eficiente de registrar los hechos más significativos de la vida escolar

Si el registro de incidentes más o menos importantes en la vida del niño o del adolescente, se efectúa de un modo sistemático y como una tarea para ser realmente aprovechada, es necesario tener en cuenta una serie de procedimientos que faciliten la labor y le proporcionen mayor eficiencia.

Aquí se comentan los que han superado la prueba de la práctica inteligente y de la discusión crítica. Los docentes interesados, los reajustarán en función de sus necesidades específicas.

- *Las observaciones que se registren, serán recogidas de la mayoría de las situaciones vividas por el alumno en el ámbito escolar.*

Las conductas exhibidas en el aula (en situaciones formales o informales), patios, talleres, recreos, laboratorios, en clases de materias especiales (música, dibujo, educación física), en excursiones, en reuniones de grupos, juegos, deportes, etc.,

representarán otras tantas oportunidades para anotar todo aquello que se juzgue de interés documentar.

- *Dentro de una cierta flexibilidad de criterio, conviene anotar aquellas acciones o expresiones que se consideren significativas.*

El buen sentido del docente, guiará la selección de los eventos más pertinentes. Que un niño se siente en el suelo o responda a las agresiones de algunos compañeros con reacciones proporcionales a las mismas, pueden no ser incidencias dignas de anotarse. Pero que se siente en el barro con un guardapolvo recién planchado o que se lance a golpes, contra los que lo llamaron “tonto” por no haber comprendido una regla de juego, tal vez sean situaciones que deban ser anotadas y explicadas a la luz de los hechos.

- *Las incidencias que se anoten contendrán un breve marco de referencia que las torne comprensibles.*

Si simplemente se escribe:

26-03-04:

“Alfredo le dio un golpe en la espalda a Raúl”.

No es mucho lo que se podría inferir del hecho. Pudo habérselo dado en un momento de enojo incontenido, claramente visible o sin causa aparente (por un resentimiento anterior) o como parte del juego “pase y no vuelva”, o como una broma tonta.

En cada caso, tendrá como es obvio, una interpretación distinta, y la acción será significativa o no. Agréguese a esto, que la acción haya sido cometida en clase, frente a un profesor, en un acto de la escuela o en un recreo, y la interpretación también variará. Es indispensable citar el lugar y circunstancia del hecho.

- *Registro de lo observado, por lo general, irá acompañado de una breve interpretación formulada por el observador.*

Para que esta sugerencia pueda aplicarse, se recomienda que cada observación que merezca anotarse, esté referida a un evento específico.

La interpretación acompañará al texto de lo observado, y se formulará siempre que sea posible.

Ejemplo:

07-04-2004

“María estuvo de mal humor durante la mayor parte de la mañana. Se la vio aislada del resto de sus compañeros y no quiso intervenir en los juegos que éstos le propusieron...”

Interpretación:

La conducta de María quizá sea una resultante de la reprensión que recibió en la primera hora, por no haber traído los útiles de geometría. Su reacción tal vez obedezca a que sus padres realmente no se los pudieron comprar la tarde anterior.

- *El texto de la observación registrada, estará limitado a una escueta, pero clara información de lo ocurrido, sin agregar ningún juicio de valor.*

Todo lo que signifique evaluación del hecho, se trasladará a la interpretación. Algunos de los errores más comunes son:

A. *Valorar una conducta en lugar de relatar el incidente.*

Ejemplo:

- *“Se comporta muy bien en la clase de inglés”.*
- *“Es muy tímido para afrontar una situación”.*

B. *Expresar la reacción personal ante un hecho, más que dar detalles del hecho mismo.*

Ejemplo:

- *“Otra vez llegó tarde, ya me tiene cansado con sus impuntualidades”.*

C. *Deslizar vagas generalizaciones, en lugar de especificar un evento.*

Ejemplos:

- “Le gusta cantar”.
- “En clase sueña despierto”.

CLASE 10

- *Las anotaciones no deberán ser postergadas “para otro momento”, pero tampoco registradas inmediatamente después de haber sucedido un episodio que pudo haber alterado el ánimo del observador.*

El cumplimiento de esta prescripción significará la redacción de registros fieles a lo sucedido y ajenos a la distorsión de enfoques afectados por la eventual emocionalidad del observador. (Tal como podría ocurrir, por ejemplo, cuando un niño se cae de una escalera empujado por un compañero y se lastima lo suficiente como para ser llevado al hospital, o se presenta con el guardapolvo manchado de sangre a causa de un puñetazo en la nariz, recibido en una pelea).

- *Se anotarán tanto los hechos que ilustran conductas negativas, como los que se derivan de conductas positivas.*

La costumbre generalizada de acudir al cuaderno (o tarjetas) de anotaciones de la vida del educando, sólo cuando comete una acción que merece reprobación, y pasar por alto otros episodios que dan cuenta del logro efectivo de alguna meta, se neutralizará cuando se precisen con claridad cuáles objetivos serán evaluados, fundamentalmente mediante el recurso de los registros anecdóticos.

El docente no perderá de vista que el empleo de dicho recurso, tiene por fin evaluar objetivos concretos y definidos, reconocidos como tales en las metas seleccionadas para una unidad, grupo de unidades o cursos de estudios, y que no pueden ser apreciados con la misma eficiencia por otras técnicas. Registradas las conductas que integran tales objetivos, será mucho más sencillo identificar aquellos aspectos de la vida escolar que revelen la efectividad o ineficacia de la enseñanza en relación a los mismos.

- *Planear la adopción de un sistema viable de registros*

En el terreno de los hechos, las circunstancias que suelen presentarse al docente en el desempeño de sus funciones, pueden favorecer o limitar la adopción total de estos recursos. El número de alumnos, su mayor o menor diligencia para hacer las cosas, sus restantes ocupaciones, la idea que tenga de los programas de evaluación, su edad, el grado de eficiencia que haya logrado, la capacidad técnico-profesional de su director, etc., constituyen, en general, variables que desempeñan diversos papeles en el plano de sus obligaciones escolares y a las cuales se las suele invocar para aceptar o rechazar una nueva actividad o mejorar las ya existentes.

Para los que nunca tuvieron experiencia (porque la escuela que los formó tampoco les facilitó un encuentro inicial con técnicas de observación), siempre será más eficaz comenzar con observaciones registradas en pocos alumnos, sin determinar prioridades entre los que se manifiestan revoltosos, peleadores, agresivos, inquietos y los callados, tímidos, obedientes o dóciles. Éstos últimos podrían necesitar más ayuda que los primeros.

A medida que el docente vaya logrando experiencia, la tarea le resultará más sencilla y la cumplirá en menos tiempo. Wrightstone, Justman, Robbins (1956: 127), piensan que *“la mayoría de los maestros necesitarán por lo menos un año o más de experiencia para escribir e interpretar registros obtenidos de unos pocos niños, antes de que lleguen a dominar la técnica”*.

Si las primeras observaciones se cumplen en torno a dos o tres alumnos, tendrá oportunidad de aprender a seleccionar las conductas que más convengan, enriquecer su información respecto de los rasgos psicológicos que observe, y adquirir cierta sagacidad en sus interpretaciones.

¿Cuántas observaciones registradas constituirán el mínimo aceptable para suponer que el sistema aplicado, obviados otros factores incidentes, representará un esfuerzo digno de llevarse a cabo?

Para dar una respuesta sensata habría que advertir que una o dos observaciones por año, o registros totalmente aislados en el curso de un período lectivo, carecerán de significación, y que un excesivo número de alumnos puede conspirar contra la aplicación de un sistema ambicioso.

Quizás lo más cuerdo, sería pensar que al docente o profesor le es imposible llevar registros sistemáticos, completos y útiles de todos los alumnos que le han asignado durante un período lectivo. Pero si un docente tomara a su cargo un grupo determinado de escolares y observara sus conductas en variedad de situaciones, a lo largo de un lapso dado, el material recogido adquirirá un valor difícil de igualar empleando otra táctica. Podría ocurrir que durante un período lectivo no alcanzara a

registrar datos de la totalidad de sus alumnos. El próximo docente o profesor que le sucediera en la atención de los mismos, comenzaría sus actividades de observación precisamente con aquéllos a los cuales no les pudo aplicar este recurso de evaluación.

Es posible pensar que éste, es un procedimiento perfectamente factible desde el momento en que los objetivos que se intentan comprobar por estos medios, no concluyen su período de formación ni en un trimestre, ni en un cuatrimestre, ni en un período lectivo. Son metas a lograrse en el largo plazo y de responsabilidad compartida por el elenco docente de una escuela o de varios niveles de enseñanza.

- *Es más eficaz registrar las observaciones en tarjetas*

Cuando se trata de datos breves, similares a los que se incorporan en los registros de vida del alumno, es mucho más útil disponer de tarjetas, fáciles de localizar en un archivo, manipular, etc. Un modelo práctico y sencillo sería el siguiente:

REGISTRO INDIVIDUAL DE OBSERVACIONES

Alumno (a) : Castillo, Manuel
 Fecha : 5-09-2003
 Observador : Pérez, Rafael
 Hora : 3° hora, de Lenguaje
 Lugar de observación: Sala de clase
 Curso : 3er. Año "B"

<i>Hecho observado</i>	<i>Interpretación</i>
<p>El martes anterior se ofreció a pasar a máquina, el informe final de su grupo. Hoy lo ha traído dentro del plazo que se fijó.</p>	<p>La prolijidad con la que ha realizado el trabajo y la puntualidad, en presentarlo, están revelando un buen espíritu de cooperación, puesto al servicio de sus compañeros.</p>

CLASE 11

- *Reunidas una serie de observaciones en relación a los objetivos que las motivaron, se sintetizará una conclusión provisoria.*

Si se tomó la precaución de identificar los objetivos para cuya verificación se recurrió a los registros anecdóticos, al analizar las anotaciones que correspondan a cada uno, se podrá extraer una serie de conclusiones, tales como:

Alumno A. Los datos reunidos no justifican ninguna conclusión. Habrá que efectuar nuevas observaciones.

Alumno B. Este alumno revela una marcada tendencia a no dejarse convencer fácilmente. Apela a menudo a su propio juicio crítico y trata por lo común, de confirmar lo que oye y lee si realmente le interesa el tema.

Alumno C. Ve los hechos según sus particulares preferencias y prejuicios. No ha demostrado independencia de criterios.

Alumno D. Se advierte una tendencia a buscar las causas de los fenómenos que le llaman la atención. Posee una manifiesta curiosidad por conocer el porqué de muchas cosas.

Según se infiere de la ejemplificación precedente, el profesor puede verificar, mediante procedimientos similares, la existencia o la inexistencia de una conducta o complejos de conductas, promovidas o reforzadas a través de sus esfuerzos personales, y al mismo tiempo planear decisiones en base a los resultados advertidos.

El docente que está en permanente contacto con niños y adolescentes, tiene mayores probabilidades de emitir juicios confiables. De modo que son los docentes y no otros especialistas (salvo excepciones), quienes deben llevar a cabo las interpretaciones de sus propios registros. Además, mientras más profunda y amplia sea la preparación profesional, más exactas serán sus apreciaciones.

Realice ejercicio n°5

4.2. Técnicas para la Obtención de Información en Forma Directa

Este tipo de técnicas e instrumentos, es bastante conocida por los docentes, pero no siempre utilizada provechosa y adecuadamente, para un real enriquecimiento del trabajo con los alumnos y alumnas.

Dentro de ellas, se podrían mencionar como técnicas de interés, el cuestionario, el inventario y la entrevista. Estas, se asemejan por el hecho de consistir en un conjunto de preguntas o de ítems, que el alumno debe responder en forma escrita u oral.

En un programa de evaluación de los rendimientos, se aplican para reunir datos sobre el cumplimiento de los objetivos del área afectiva (aunque no se descarta su uso en ciertos sectores del campo cognoscitivo).

Algunos autores (Gronlund, 1965: 63), encuentran muy limitado su uso para evaluar los progresos del alumno, en razón de que las respuestas dependen de la buena voluntad y honestidad de quienes las respondan. Creen que son más útiles a los propósitos de la orientación, en donde el sujeto esté más interesado en contestar con más exactitud para que lo ayuden a encontrar una decisión inteligente para su futuro.

Sin embargo, en el terreno de las actitudes, preferencias, intereses, apreciaciones, etc., que son objetivos enunciados de modo concreto y definido por una escuela consciente de su nuevo papel, las técnicas citadas pueden prestar una considerable ayuda.

CLASE 12

4.2.1. El Cuestionario y el Inventario

Es necesario señalar que el cuestionario y el inventario, son técnicas que se elaboran en base a un determinado número de preguntas, tareas o cualquier estímulo que el individuo debe responder (generalmente por escrito), y que han sido seleccionadas para lograr una descripción de algún aspecto de la conducta, especialmente en el terreno de los intereses, actitudes y apreciaciones.

Las diferencias entre el cuestionario y el inventario son más de forma y propósito que de función. En el primer caso, el alumno contesta brevemente una serie de preguntas. En el segundo, por lo común, se tildan o marcan las opciones que se hayan establecido, a un conjunto más completo de proposiciones relacionadas con algún rasgo característico bien definido. En los próximos párrafos sólo se emplea el término cuestionario por referencia a ambos instrumentos. ¿Cuál podría ser la aplicación más adecuada de esta técnica, en un programa de evaluación? Pese a las limitaciones antes advertidas, un cuestionario podría ser útil para averiguar en qué medida se están logrando algunos objetivos del campo afectivo.

Ejemplos:

a) *Disposiciones logradas para cumplir con ciertas normas de tránsito*

Obj. 2.1. Conformidad con la respuesta (tax. de Bloom, campo afectivo).

Consigna: En cada una de las actividades que se mencionan a continuación, anotar:

Una X en la columna 1, si siempre cumple la norma.

Una X en la columna 2, si la cumple sólo a veces.

Una X en la columna 3, si no la cumple nunca.

	Columna 1	Columna 2	Columna 3
1) ¿Obedece las señales de tránsito?			
2) ¿Mira a ambos lados cuando cruza la calle?			
3) Cuando usa la bicicleta, ¿se toma de la parte trasera de los camiones que van despacio?			
4) ¿Suelta las manos del manubrio?			
5) ¿Le gusta frenar con el pie?			
6) ¿Algún agente lo detuvo porque advirtió que no llevaba timbre o bocina?			

b) *La aceptación del lugar que ocupe la lectura en la propia vida*

Obj. 3.1. Aceptación de un valor (tax. de Bloom, campo afectivo).

Consigna: A través de este cuestionario se quiere averiguar qué piensa usted acerca de la lectura como un medio de ocupar el tiempo libre. Sea franco y honesto al contestar. Sus respuestas no se considerarán correctas ni incorrectas. Servirán -si son sus propios pensamientos- para verificar qué ha hecho la escuela por usted en este plano.

Clave: En los espacios en blanco que preceden a cada número escriba:

- S Si a lo que se expresa responde con Sí.
T Si a lo que se expresa responde con Tal Vez.
N Si a lo que se expresa responde con No

- 1) ____ Si tuviera que regalarle algo a su mejor amigo para su cumpleaños, ¿le obsequiaría un libro?
- 2) ____ Si dispusiera de dinero, ¿lo destinaría a la compra de libros para formar su propia biblioteca?
- 3) ____ ¿Piensa que la lectura de un libro podría decidir sobre alguna resolución importante de su vida?
- 4)

Y de modo similar, se pueden construir cuestionarios para comprobar rendimientos del campo afectivo, tales como: incremento del gusto por la buena música, literatura, pintura, etc. aceptación de la democracia como un estilo de vida; deseo de vivir conforme a ciertas prácticas sanitarias; preferencias por valores aceptados socialmente, etc.

Las ventajas de emplear cuestionarios, en la apreciación de los objetivos mencionados son evidentes: ahorran mucho tiempo. En una sola sesión se pueden obtener una enorme cantidad de datos, comparar las respuestas y reducirlas a términos estadísticos; si están bien contruidos, proporcionan valiosas informaciones difíciles de obtener por otros medios (tal vez en una entrevista, un alumno no se anime a decir algo, pero es más fácil que lo haga por escrito).

Sus limitaciones están centradas en que es difícil confiar totalmente en las respuestas dadas. El mayor o menor grado de confianza dependerá en gran medida de los recaudos previos que hayan tomado con respecto a la comprensión y cooperación voluntaria del alumno. Si se actúa en un clima de franqueza y de honestidad por ambas partes, los resultados serán más dignos de tomarse en cuenta. Limitaciones menores emergerán de una inadecuada construcción, fácilmente subsanable si se consultan los manuales especializados y se adquiere cierta práctica indispensable en la elaboración y administración de estas técnicas.

4.2.2. La Entrevista

Ésta, constituye una técnica de observación mediante la cual el docente, en una relación interpersonal con el alumno y a través de cuestiones estructuradas o no estructuradas, intenta estimular informaciones vinculadas con opiniones, preferencias, actitudes, intereses, etc., específicamente enseñadas de acuerdo con lo previsto en el plan de estudios. La entrevista tendrá una base estructurada cuando se adopte un esquema y todos los alumnos deban responder a las mismas preguntas. Será no estructurada cuando, si bien el propósito se mantiene constante, las preguntas son formuladas siguiendo el giro de la conversación.

Este procedimiento, muy poco empleado por los docentes, puede revelar -si es usado con eficiencia- informaciones directas o indirectas de sumo valor para comprobar el alcance logrado por ciertos objetivos. La flexibilidad de la técnica, en manos de una persona hábil y perspicaz, permite extraer datos imposibles de lograr por otros medios, ya que, independientemente de lo que el alumno afirme o niegue, se puede observar cómo lo afirma o cómo lo niega (acentos, gestos, inhibiciones, temores, etc.).

Quien haya tenido oportunidad de emplear este recurso para investigar, por ejemplo, qué procesos ha empleado Camila para resolver una situación, o cuántos errores se infiltraron en el aprendizaje de Susana, o qué progresos ha realizado Pamela, para mantener una conversación interesante, sabrá por propia experiencia que esta técnica, tan al alcance del docente o educador, puede suministrarle una riqueza de información nada despreciable.

Realice ejercicio n°6