

LA EVALUACION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Oswaldo Cazanga Moncada

1 Evolución y objetivos conductuales:

En el año 1975 se produjo entre profesores de nuestra Universidad una interesante polémica respecto de una fase o aspecto de la evaluación de la educación, esto es, la determinación de metas u objetivos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para algunos colegas, estos objetivos o metas a alcanzar deben ser formulados en términos de cambios conductuales. Los otros combaten esta concepción por considerarla favorecedora de una concepción mecanicista de la personalidad y de la educación. Se dice que los objetivos específicos propenden a una especie de adiestramiento de las personas y no a su educación (1).

A los objetivos enunciados en función de los cambios conductuales observables en los estudiantes, por lo general se les llama, específicos, conductuales u operativos.

No queremos por cierto provocar a los distinguidos profesores, para que reinicien su discusión que a muchos nos resultaría muy esclarecedora.

Estimamos que el doctor Gonzalo Adis Castro hizo un feliz esfuerzo por lograr un planteamiento claro y comprensible del problema suscitado, para enseguida establecer su posición que en términos generales, compartimos, sin que ésto signifique rechazar de plano las posiciones de los colegas que mantienen como cuestión de principios, una enérgica oposición a la concepción educativa que respalda a los objetivos específicos terminales, conductuales u operativos.

Ahora bien, en nuestra circunstancia, no nos queda mejor camino que plantear de una vez nuestro propio pensamiento respecto al asunto cuestionado.

En primer término, sostenemos que todo aprendizaje es evaluable, en la medida que se traduce en un cambio en el comportamiento del individuo. La educación es el proceso que busca provocar cambios en la conducta de los estudiantes, en forma intencionada. Ahora, estos cambios que intencionadamente la escuela, el colegio y la Universidad buscan provocar, son asimismo los deseados por la sociedad, en términos de superar lo *que es*, en función de lo que *debe ser*. Esto por lo menos es válido en las sociedades democráticas.

Los planificadores de la educación diferencian varios tipos de objetivos. En primer lugar se refieren a *enunciados muy generales* que tienen el propósito de informar los lineamientos político-filosóficos que un sistema educacional sustenta: interpretan la concepción del mundo y del hombre que se formula una sociedad. Estas nociones generales, a las que usualmente los profesores conocen también como fines de la educación, intentan reflejar el perfil del hombre y del profesional que un sistema educativo desea lograr.

Resulta lógico que estos *enunciados generales* o *fines de la educación*, sean formulados en términos muy amplios y comprensivos, ya que son, por otra parte, un marco de referencia que facilita el trabajo del profesor al nivel del salón de clases. Buena muestra de este tipo de objetivos generales o fines de la educación, la tenemos en las correspondientes a nuestros sistemas de educación general "inspirar y desarrollar en el estudiante universitario un interés permanente por la cultura general y humanística" (2). "Crear una conciencia crítica responsable sobre la problemática específicamente latinoamericana, siempre dentro de una

(1) Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, Nº 36, Vol. XIII Enero-junio - 1976, pp. 121-149.

(2) Ejemplos de este tipo de objetivos serían los siguientes, correspondientes al Programa de la Sección de Castellano: "Apreciar y cultivar el idioma como instrumento esencial de la comunicación humana" y "cultivar el aprecio de la belleza literaria".

visión universitaria y humanística del Mundo y (3) "incorporar lúcidamente al joven a la realidad costarricense y a su problemática".

Luego los planificadores consideran *los objetivos propuestos a nivel de los programas de estudio*, que trasladan los lineamientos establecidos en los "fines de la educación" a objetivos de las asignaturas o áreas del conocimiento. Estos objetivos, por lo general, se formulan también en términos muy amplios para permitir un gran margen de flexibilidad. La especificación de los objetivos propuestos en los programas de estudio queda en manos de los profesores que los adaptan a nivel del trabajo del aula de clase. En esta instancia *los objetivos quedan formulados en términos de la conducta que expresará el alumno al final de la experiencia educativa*. Estos son los objetivos que algunos llaman específicos, conductuales, terminales, etc. (3) Como la educación es una ciencia en continua elaboración y reelaboración, los significados y las connotaciones en su terminología deben revisarse y precisarse para posibilitar la comunicación entre investigadores y profesores y entre estos últimos.

Es en esta instancia, en la que se producen las divergencias y las polémicas. Como nuestro propósito al escribir estas líneas no es agotar el tema de los objetivos específicos expresados en términos operacionales (propósito, por lo demás, utópico), sino aportar algunas ideas para su dilucidación colectiva, señalaremos, en base a algunos apuntes de Abraham Magendzo, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de Santiago de Chile, las principales objeciones, que desde círculos muy diversos se hacen a la formulación de objetivos específicos. Al mismo tiempo, puntualizaremos *las objeciones de esas objeciones*. Esperamos que con esto queden algo más claro, por lo menos, los alcances de este tipo de objetivos educacionales.

Algunos sostienen que la cantidad, tipo y calidad del aprendizaje en la sala de clase es de tal naturaleza, que sólo, se puede predecir en una pequeña proporción; que en el transcurso de la

lección se producen discusiones, y circunstancias que llevan a aprendizajes que no pueden anticiparse. Estos mismos críticos alegan que como vivimos una época en que los cambios científico-tecnológicos e institucionales se producen vertiginosamente, resulta totalmente ineficaz proponer objetivos a priori. Lo más recomendable, aseguran, es formular objetivos muy generales, que no se vean afectados por el cambio continuo.

Respecto a estas críticas se puede decir, que todo objetivo es sólo un proyecto de acción, que de acuerdo a una permanente evaluación de las circunstancias en que se llevará a cabo, debe ser constantemente reelaborado. El objetivo es un marco de referencia que se formula en consideración a ciertas condiciones, que se suponen pueden cambiar. Si cambian, obviamente el objetivo deberá también cambiar.

Si formulamos objetivos para orientar nuestro trabajo docente, en términos conductuales, no lo hacemos para evitar que emerjan, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, otros logros o aprendizajes en los cuales no hayamos pensado. El hecho de que no sea posible anticipar todo no significa que no se prevea todo lo que resulte predecible.

Otros se oponen a los objetivos específicos, o a la conveniencia de expresar en forma más detallada los objetivos educacionales de los programas, señalando que la experiencia comprueba que los profesores han trabajado mucho tiempo sin explicitar los propósitos de su enseñanza, lo cual no significó la quiebra de la educación... Agregan, que los objetivos quedan establecidos implícitamente en las actividades y procedimientos didácticos y en los resultados obtenidos.

Estos criterios, a nuestro juicio no tienen validez alguna. La educación no es un viaje a lo desconocido para los educandos. Ellos tienen derecho a conocer a dónde los conducimos. Una enseñanza que no explicita sus objetivos educacionales, implica, posiblemente, las siguientes consecuencias:

- a) El incremento de la dependencia del alumno con respecto al profesor.
- b) Dificultar la comunicación de los propósitos de la enseñanza.
- c) Ocultar los objetivos de la enseñanza a los alumnos.
- d) Limitar el examen amplio y abierto de los objetivos educacionales y hacer im-

(3) Derivados de los anteriores un profesor podría plantear los siguientes objetivos específicos o conductuales:

-Comprender la complejidad de la comunicación humana en sus aspectos lingüísticos.

-Reconocer los valores estéticos en "Cima del gozo", de I. F. Azofeifa.

- practicable su análisis crítico y su permanente revisión y perfeccionamiento y
- e) Eludir toda evaluación sistemática y objetiva.

Otras personas ven como algo imposible y a veces no recomendable la formulación de objetivos específicos en ciertas asignaturas o áreas de la enseñanza, como por ejemplo, las artes. Sin embargo, pensamos que, lo que ocurre, es solamente una cuestión de dificultad. Lógicamente resulta mucho más sencillo señalar este tipo de objetivos para materias como las matemáticas, las ciencias naturales, los idiomas, etc., pero esto no quiere decir que a las ciencias sociales, la literatura, etc. resulte imposible señalarles objetivos conductuales. Al parecer los contenidos de estas asignaturas, tratados adecuadamente, se prestan mejor que otros para lograr en nuestros estudiantes ciertas conductas muy complejas y a la vez imprescindibles para el desarrollo cultural, como serían los *ideales sociales* y estéticos.

Para cerrar la enumeración de esta serie de acotaciones respecto de los objetivos específicos, citaremos una de escaso valor. Se sostiene que indicar con precisión todo lo que se espera del alumno al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje es una labor que exige mucho tiempo y dedicación de parte de los profesores, y que en nuestra realidad socio-económica, a éstos les es casi imposible formular detalladamente objetivos conductuales y sus correspondientes procedimientos de evolución. Es cierto que esta tarea lleva mucho tiempo, pero ¿cuánto se facilita nuestra labor, si al planificar incluimos estos aspectos! El tiempo empleado en ello lo recuperamos a lo largo de todo el proceso educacional en sus dimensiones cuantitativas y cualitativas.

Planificar seriamente en Educación equivale a superar la etapa artesanal de nuestro quehacer, para ingresar a la etapa científica.

2. LA EVALUACION EN LAS CIENCIAS SOCIALES

El proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla a través de cuatro fases: la determinación de los objetivos, la adopción de planes y métodos para alcanzarlos; la aplicación de estos planes y métodos; y, finalmente, la evaluación del

proceso. La última fase, o sea la evaluación, es de particular importancia en tareas que se repiten como es el caso de la educación, ya que la evaluación del proceso correspondiente a cada una permite perfeccionar el que corresponde a la tarea siguiente. Podría decirse que en las tareas educacionales lo que garantiza su progreso y perfeccionamiento es la evaluación (4).

La evaluación es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede caracterizar a éste como un proceso dinámico, complejo, unitario y continuo que persigue obtener ciertas transformaciones en el comportamiento del alumno; por esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje es intencionado. La evaluación debe ser considerada como la instancia de retroalimentación de todo el proceso educativo.

Evaluación y objetivos educacionales:

Evaluar es confrontar los objetivos de la educación con los resultados obtenidos realmente; de ahí que la evaluación conduzca también a una revisión crítica de los propios objetivos planteados. Asistimos a una permanente revisión y ampliación de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales, motivada por las crecientes demandas de la vida moderna y el propio desarrollo de estas ciencias. Desde este punto de vista, resulta claro que la evaluación no puede darse por satisfecha con verificar materias aprendidas, sino que debe considerar el proceso educativo como formación de personalidades integradas, dirigirse a conocer y estimar capacidades, hábitos, actitudes, valores y apreciar las destrezas y habilidades generales. Tampoco debe centrarse exclusivamente en el alumno, sino abarcar todo el complejo educacional. El profesor, su formación, sus métodos, técnicas y procedimientos didácticos, los materiales de enseñanza, los programas, y por último la evaluación misma, con el objeto de determinar si la visión que ella nos entrega es válida o ha sido

(4) Pedro A. Cebollero. Evaluación del trabajo escolar. Dirección de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Unión Panamericana - Washington. Reimpresión del Ministerio de Educación de Costa Rica - 1962 - Pág. 1.

distorsionada por el empleo de criterios, pautas o instrumentos inadecuados (5).

Generalmente, los profesores, cuando planifican unidades didácticas, se plantean ambiciosos objetivos que después no son evaluados e incluso—por el uso reiterado de formas tradicionales y poco elaboradas de evaluación, estos objetivos son desvirtuados. No hay entonces una unidad lógica entre lo que se propone alcanzar y lo que finalmente se verifica. Por ejemplo, es posible que se pregunten datos biográficos de un personaje, enumeraciones de sus obras, de sus acciones militares, etc., cuando lo adecuado sería dar oportunidad al alumno para reconocer al personaje dentro de la estructura social de su época, para identificarlo, con respecto a las fuerzas sociales que operaron en su tiempo. En Geografía es frecuente que la evaluación se traduzca en localizaciones aisladas, enumeraciones de datos, productos y lugares, sin llegar a la estimación y comprensión de las interrelaciones hombre-medio por parte de los alumnos. Otro tanto podríamos decir con respecto a la evaluación en ciencia política, economía, etc., etc.

En suma la evaluación constituye una de las bases indispensables para el planteamiento del trabajo escolar.

La concepción tradicional de la evaluación

Generalmente se tiende a dar a la evaluación un significado restringido; por una parte, se consideran los resultados como medida únicamente el éxito o fracaso del alumno, sin considerar sus otros aspectos. La evaluación no sólo comprende la valoración de conocimientos, sino que también incluye la estimación de elementos tales como cambios conductuales, transformaciones en el pensamiento, enriquecimiento y fluidez en el lenguaje, adquisición de hábitos, actitudes, intereses, valores. Por otra parte, el alumno debe ejercer, por sí mismo, también su aptitud para evaluar el trabajo que él y los demás realizan. Los llamados métodos tradicionales de evaluación, que tienen sus fuentes

más antiguas en los exámenes rendidos por los funcionarios chinos (que se remontan al siglo II A. C. y en la tradición occidental en las universidades del medioevo), responden también a formas de enseñanza, en gran parte superadas. Las pruebas escritas introducidas por los jesuitas en sus colegios desde el siglo XVI d. c., se transforman en el curso del siglo XIX en formas regulares de evaluación en universidades y escuelas. El énfasis se pone en aspectos verbalistas, erudición, dominio y memorización de conocimientos aislados, de tal forma que el rendimiento escolar se traduce en medición de la capacidad del alumno para repetir lo expuesto por el profesor en su clase magistral, o en su defecto, por el manual.

El examen oral y la prueba de ensayo, con la solemnidad con que se revestían, eran actos realizados al final de un período escolar, y constituían los instrumentos clásicos de la evaluación tradicional. Estas dos formas de medición han sido sometidas a duras críticas, por parte de la pedagogía moderna, constituyendo la falta de objetividad una de las principales fallas que se les reconoce.

La evaluación objetiva:

Los avances de la investigación en psicología y sus aplicaciones a la enseñanza han afectado profundamente a la evaluación. La preocupación principal la constituyó durante mucho tiempo la búsqueda de instrumentos que superaran los aspectos subjetivos de la evaluación tradicional. Se trataba de encontrar medios que comprobaran científicamente las diferencias del aprendizaje en la forma más certera (siguiendo el ejemplo del test psicológico).

Resultados de estas investigaciones son las llamadas pruebas objetivas, susceptibles de ser aplicadas a grandes grupos y llegar a una estandarización de instrumentos y resultados, con muchas posibilidades de analizarlas estadísticamente. El acento se ha puesto en la objetividad y en la estimación cuantitativa de estos medios, lo que ha limitado su significación evaluativa, restringiendo las expectativas de estimar aspectos del rendimiento escolar que tienen relación con la capacidad del alumno, de comunicar los conocimientos y experiencias adquiridas y conocer la forma en que éste integra y aplica sus conocimientos dentro de una totalidad.

(5) Eliana Tartarini, *Evaluación Escolar y Elementos de Estadística Aplicada*, Editorial Universitaria, S. A. Santiago—Chile. 1967. Pág. 11.

Cabe hacer notar las diferencias que existen entre los conceptos de *evaluación y medición* en el proceso educativo. La medición es una actividad que trata de estimar, preferentemente en forma cuantitativa, situaciones reales, estables ya determinadas. Siempre tiene un carácter finalista, ya que se practica al término de un período escolar o de una unidad de programa. Se basa en un concepto atomístico del aprendizaje, y aborda aspectos aislados y situaciones particulares y concretas del proceso educativo. En suma, su finalidad es proporcionar datos, índices o valores numéricos que ubiquen a un alumno con respecto al grupo. *La evaluación, en cambio, en tanto se efectúa en forma permanente durante todo el proceso de aprendizaje*, permite obtener un juicio cualitativo de los educandos, considera diversos aspectos al mismo tiempo, como son propiamente los conocimientos, las actitudes, las destrezas e incluso los objetivos propuestos. En síntesis la evaluación, proporciona una apreciación integral de la mayor o menor distancia recorrida para la consecución de determinados fines en la educación del individuo.

La evaluación cualitativa

No sólo interesa apreciar el rendimiento escolar en términos de conocimiento, de capacidad intelectual, sino también apreciar el desarrollo de la personalidad en la multiplicidad de sus aspectos y cualidades. En este sentido estamos asistiendo a una revalorización de otros instrumentos como la prueba de ensayo y de todo el proceso evaluativo que hace el profesor durante su contacto con los alumnos, ya que este juicio abarca una amplia gama de aspectos de la personalidad y del trabajo del alumno, que es muy difícil de apreciar en una prueba objetiva.

Por otra parte, los juicios valorativos del profesor están basados en un período de observación considerablemente más amplio. No se trata de la medición de conocimientos en un momento específico que puede verse alterado por factores circunstanciales, generalmente de tipo emocional, sino de una evaluación sostenida y variada de la actividad del alumno en sus diferentes expresiones a lo largo del proceso de enseñanza.

Con frecuencia se insiste en la importancia que tiene el aprendizaje de conceptos y generalizaciones: que la finalidad más importante de la educación es desarrollar la aptitud y capacidad del

pensar. Esto debe reflejarse también al tratar la evaluación. Se debe evaluar todo aspecto que permita apreciar como se desenvuelve y crece en el estudiante este proceso de pensar y de elaborar conceptos, de establecer nexos entre situaciones ya conocidas y deducir otras, de realizar una labor de análisis de síntesis, etc.

La evaluación, como parte integrante del aprendizaje, debe ser discutida y comprendida por los propios alumnos, de manera que ellos vean en ésta un instrumento con que también pueden operar y a cuyos resultados pueden acudir para orientarse en su propio trabajo. Por otra parte, la evaluación al permitirnos conocer el nivel de rendimiento alcanzado por nuestros alumnos, nos da la oportunidad de proporcionarles los medios y oportunidades curriculares tales como, la atención individual, la tutoría académica, el estudio independiente, etc., que pueden permitirles la superación de sus dificultades. (6).

El profesor de Ciencias Sociales y la Evaluación.

La orientación del trabajo del profesor de Historia de la Cultura o de cualquier especialidad, está dada en nuestro caso, por los objetivos generales de la Universidad de Costa Rica y de la respectiva escuela, y por las finalidades específicas que se le asignan a su especialidad. El proceso evaluativo, por lo tanto, debe concurrir a estimar el cumplimiento de ambos tipos de finalidades.

Sin embargo, la complejidad del papel que se le asigna a la Historia de la Cultura y, en términos más amplios, a las Ciencias Sociales como disciplinas formativas, la pluralidad de aspectos y situaciones que es posible distinguir en ellas, y la variedad y riquezas de los objetivos propuestos, hacen difícil y delicada la labor evaluativa del profesor.

No todos los aspectos del trabajo escolar pueden estimarse con los mismos medios y con igual exactitud. Los objetivos de comprensión, de desarrollo de valores y actitudes, no pueden equipararse en cuanto a sus posibilidades de estimación con los objetivos de conocimiento y desarrollo de habilidades y destrezas.

La evaluación debe acompañar todo el proceso de aprendizaje cualquiera que sea la especialidad, nosotros la hacemos en el curso de la clase

(6) Ibid: pág. 14.

para apreciar la actitud de nuestros alumnos hacia ella. Allí usamos la interrogación, el trabajo en el mapa, el documento, la serie estadística, el planteamiento de un problema a discutir y resolver, la recapitulación de aspectos tratados en la misma clase, la revisión de un trabajo, etc.

El control de unidades más amplias y complejas, hacen aconsejable el empleo de pruebas especiales en las que podamos combinar ejercicios de alternativa, propios de la prueba objetiva con tipos de preguntas que revelen la asociación, relación, elaboración, que el alumno hace de los conocimientos; ejercicios de aplicación y de síntesis tomados de la *amplia gama* de actividades que el profesor ha desarrollado en sus clases.

Otro aspecto muy importante de la evaluación es la estimación que puede hacerse de las producciones del alumno, de sus iniciativas y su acción, ya sea en grupo o individualmente, en clase, en la biblioteca, etc.

Cada vez debiera tenderse más a destacar la importancia de lo que algunos autores llaman *procedimientos informales de evaluación*, que traducen el trabajo a lo largo del año y que abarcan todas las etapas del aprendizaje, frente a aquellos que denominan *procedimientos formales*, que son expresión de un momento, que ocurren al término de un período de aprendizaje y que interpreta el desarrollo del alumno por medio de normas derivadas de las mediciones del grupo y no en término de sus pautas propias e individuales de desarrollo.

Se ha destacado en numerosas oportunidades la necesidad de plantearse un programa de evaluación; es decir que, junto a la planificación del proceso de aprendizaje en sí mismo, debe ocupar un lugar importante la forma en que este aprendizaje va siendo estimado y controlado. Debe recordarse, aunque resulte reiterativo, que la evaluación es una parte integral de la enseñanza, que es un proceso continuo y que se realiza en función de los objetivos del programa.

Las formas de evaluación en Ciencias Sociales

A continuación nos referimos a tres formas de evaluación, que creemos útiles para todos.

La prueba de ensayo o de discusión:

La prueba de ensayo o prueba escrita tradicional, consiste en la proposición de una serie

limitada de temas, para que el alumno desarrolle. Puede presentar diversas formas que dependen de los objetivos planteados, de la estructura que adopte, de los contenidos que pretenda controlar. Se le pueden señalar ventajas y desventajas. Creemos que las principales desventajas que se le señalan pueden y deben intentar corregirse, transformando la confección de estas pruebas en un ejercicio planificado con rigurosidad científica.

Como resultado de estas rectificaciones, la imagen que tenemos de este tipo de prueba ha variado. Especialmente en nuestras disciplinas su utilidad es enorme y debe tomársele con la flexibilidad necesaria para asignarle algunas variantes.

Podemos destacar entre sus ventajas las siguientes: permite apreciar habilidades complejas, comprender la elaboración que el alumno hace de sus conocimientos, conocer sus opiniones e intereses, su iniciativa, su originalidad y juicio crítico, el dominio del idioma y del vocabulario científico. Otra ventaja, de particular importancia de este tipo de examen es su influencia sobre la forma de estudiar de los alumnos. Estudios experimentales han demostrado que el tipo de examen empleado por el profesor determina la forma en que los estudiantes se preparan para el examen. (7).

Entre sus desventajas anotamos: permite que el alumno eluda el tema o tienda a dar respuestas que no son ni completamente correctas ni completamente incorrectas, como consecuencia de la libertad que se le da para responder; evalúa un área restringida del dominio conceptual y de los cambios conductuales; ofrece poca confiabilidad por los elementos subjetivos que intervienen en la corrección por la variedad de criterios utilizados en ella.

Sugerencias para construir pruebas de ensayo

- 1— Deben clasificarse las finalidades de la prueba, refiriéndolas a los objetivos de la enseñanza, a sus contenidos y metodología y a las características del grupo curso.
- 2— Estructurar y redactar con cuidado las preguntas, en lo posible puntualizando los subtemas de la misma. Por ejemplo en una prueba aplicada para verificar

(7) Pedro A. Cebollero — Op. cit. 24.

cómo el alumno organiza sus conocimientos, conceptos y generalizaciones con respecto al derecho de propiedad, podemos hacer la siguiente formulación:

Tema: *El Derecho de Propiedad*

- a— ¿Qué se entiende por función social de la propiedad?
- b— ¿Cómo se consigna en nuestra actual Constitución Política este Derecho?
- c— Identifique y enuncie los planteamientos de dos posiciones antagónicas con respecto a este problema.
- d— ¿Cuáles son los últimos planteamientos que al respecto ha formulado la Iglesia Católica?
O bien,

Tema:

Las causas de la emancipación de América Latina.

- a— Relacione la dictación de la ordenanza de libre comercio de 17 y la crisis que por esa fecha empieza a afectar a las economías de nuestros países.
- b— Explique por qué esa ordenanza sólo favoreció a la industria francesa e inglesa.
- 3— El profesor debe plantearse anticipadamente los aspectos fundamentales que deberían quedar expresados en las respuestas y a través de una pauta de valoración asignarles puntaje. La corrección debe hacerse por temas y con una lectura previa de las respuestas correspondientes.
- 4— No usar frases como ¿qué opina Ud. de...? Discuta la siguiente afirmación. Por el contrario, usar palabras más operantes: *compare, enuncie, comente, etc.* Aunque nuestro propósito no es agotar el tema en este artículo, nos permitiremos entregar la clasificación de C. C. Weidemann, de las preguntas de discusión aceptables. Ellas se caracterizan por la palabra o frase inicial de la pregunta: (8)

- 1— Qué, quién, cuándo, cuál, dónde...
- 2— Haga una lista de...
- 3— Haga un bosquejo de...

- 4— Describa...
- 5— Contraste...
- 6— Compare...
- 7— Explique...
- 8— Discuta...
- 9— Desarrolle...
- 10— Haga un resumen de...
- 11— Evalúe...

- 5— Incluir en la prueba materiales de lectura, cuadros estadísticos, gráficos, mapas, para que el alumno los analice, reflexione sobre ellos, establezca relaciones con los contenidos estudiados y demuestre habilidades adquiridas. Por ejemplo, podemos incluir en una prueba el material gráfico correspondiente a las pirámides de población por edades para dos o tres tipos de estructuras diferentes de población del mundo, con el objeto de apreciar en los alumnos la habilidad en la lectura y comprensión de las pirámides de población y las relaciones que pueden establecer con otros conocimientos aportados por la economía; la historia o la geografía. El ejercicio podría plantearse así:

Tema: *La evolución y estructura de la población en distintos países del mundo.*

- a— Explique las diferencias entre estas pirámides de población atendiendo a los componentes demográficos: mortalidad, natalidad, migración.
- b— Relacione la estructura que muestran estas pirámides con el nivel de desarrollo de esos países.

El examen o prueba objetiva:

Hay que decir que este tipo de prueba presenta dos modalidades: el examen o prueba estandarizado y el examen o prueba objetiva no estandarizado. A pesar de que ambos exámenes no difieren sustancialmente entre sí, son distintos en cuanto a la manera en que se redactan y en las situaciones en que se aplican.

Por el momento y dado nuestro propio interés, no nos preocuparemos de la prueba objetiva estandarizada, sino de la prueba objetiva preparada por el profesor mismo. Estas pruebas se basan en el programa de trabajo del profesor y se

(8) Citado por E. C. op. cit. pág. 56.

adaptan al mayor o menor énfasis puesto por éste para lograr los distintos objetivos conductuales que se ha propuesto al planificar su curso.

La prueba objetiva se caracteriza por presentar al alumno una gran cantidad de preguntas, para cada una de las cuales hay cuatro o cinco alternativas y de ellas una sola es la respuesta correcta. Estas preguntas se presentan formuladas de diferentes formas y una misma prueba incluye generalmente varios tipos de ejercitación. La respuesta del alumno requiere poco o ningún esfuerzo de redacción de su parte. La corrección de este tipo de trabajo es sencilla, pues la traducción de lo verificado en criterios de medición es siempre precisa y uniforme para todos los alumnos. Existe una gran cantidad de ejercicios o ítems que pueden ser utilizados en la construcción de una prueba objetiva, pero en general se pueden clasificar en cuatro grandes grupos atendiendo a los aspectos que pretenden medir: de recuerdo, de reconocimiento, de asociación y de ordenamiento.

Estas pruebas presentan algunas ventajas, en las que están de acuerdo la mayoría de los especialistas del tema.

Sirven para controlar áreas extensas de contenidos. El gran número de preguntas, si están bien distribuidas con respecto a los temas de clase, puede cubrir unidades completas. Al exigir exactitud en las respuestas evita que el alumno evada aquellos aspectos que el profesor quiere verificar con su respuesta, como puede ocurrir con la prueba de ensayo.

Asegura objetividad y rapidez en la corrección, permitiendo posteriormente un estudio y análisis estadístico de sus resultados, con el propósito de introducir mejoras en algunos elementos curriculares.

Se puede llegar a una normalización de instrumentos y resultados de manera que puede aplicarse a grandes grupos. Se utiliza este sistema especialmente al término de ciclos de enseñanza y para el acceso a niveles superiores. (Prueba de aptitud académica).

El aspecto más negativo que presenta este tipo de prueba, especialmente si lo vemos desde el ángulo de la enseñanza de las ciencias sociales, se refiere a su carácter de *instrumento de medición más que de evaluación*. No se presta para verificar resultados complejos del aprendizaje, aprecia más la extensión que la profundidad, al dar generalmente igual importancia a detalles que a generalizaciones. No da oportunidad a la expresión plena

de la capacidad de los alumnos, ya que su trabajo en la prueba tiene mucho de mecánico.

Otros aspectos negativos muy mencionados por los profesores, pero de importancia discutible, serían lo complicado y lento de su elaboración y los recursos materiales de que hay que disponer, (máquinas duplicadoras y sus materiales correspondientes).

Sugerencias para el empleo de pruebas objetivas en Ciencias Sociales

- 1— Como en la preparación de un examen o prueba de discusión o desarrollo, se debe comenzar por decidir cuales fueron los objetivos principales que se tuvo en mente al enseñar el material que ahora se evalúa. Estos objetivos deben servir de pauta para la preparación del examen, el cual debe contribuir a demostrar hasta qué punto los alumnos alcanzaron los objetivos propuestos.
- 2— No debe insistirse en utilizarla como único medio de evaluación escrita. Es conveniente que el profesor emplee toda la gama de instrumentos de evaluación de que dispone. La prueba objetiva sería uno de ellos y no tiene necesariamente que ser la que decida una calificación final o la que tenga una mayor ponderación.
- 3— Es aconsejable combinar en una misma oportunidad ítems propios de una prueba objetiva con ejercicios de redacción, preguntas de respuesta abierta, comprensión de lectura etc, para dar oportunidad al alumno a que exprese juicios críticos, apreciaciones personales, para conocer sus actitudes e intereses.
- 4— La prueba objetiva requiere una cuidadosa redacción de las preguntas. Los ejercicios de la prueba, una vez agrupados por su naturaleza, deben graduarse atendiendo al nivel de dificultad.
- 5— *La sistematización*: Esta etapa de la clase se presenta por lo general al final de la misma, es el momento en que el profesor conjuntamente con los alumnos hacen un recuento y ordenamiento lógico de los contenidos desarrollados. La *sistematización implica una evaluación*, pues es la oportunidad para apreciar si los objetivos propuestos para la clase fueron cumplidos.

La sistematización se realiza bajo la forma de un diálogo conducido por las preguntas del profesor, la construcción de un esquema de los contenidos tratados, ya sea por el profesor, por el curso, o por un alumno. También puede hacerse utilizando algún material audiovisual que muestre en imágenes o sonido lo más sobresaliente de la clase, o mediante la aplicación de los logros de la lección a una situación nueva. Por ejemplo, si el profesor ha desarrollado en su clase la expansión europea de fines del siglo XIX, podrá promover al término de la sesión, con el propósito de efectuar una sistematización, una discusión alrededor de las manifestaciones actuales del imperialismo, pudiendo así apreciar el dominio y la comprensión del concepto desarrollado en clase.

Este artículo ha sido preparado sobre la base fundamental de la obra de Olga Poblete, et. al. "La

Enseñanza Moderna de las Ciencias Sociales". Editorial Universitaria. Santiago-Chile - 1971.

Cebollero, Pedro A. *Evaluación del Trabajo Escolar*. Dirección de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Unión Panamericana. Washington D. C. Reimpresión del Ministerio de Educación de Costa Rica. 1962.

Mogendzo, Abraham. *Procedimiento para la formulación de objetivos operacionales* - C P E I R/Santiago - Chile - 1971 - Ministerio de Cultura y Educación. Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias. (INEC) Argentina.

Compilación de la Serie Medición Educativa. Boletines N° 1 al N° 9.

Artes y Gráficas. Bartolomé U. Ch. S. A. Buenos Aires, 1972. Poblete, Olga et al *La Enseñanza Moderna de las Ciencias Sociales*. Editorial Universitaria (S. A.) Santiago-Chile. 1971.

Tortarini, Eliona. *Evaluación Escolar y Elementos de Estadística Aplicada*. Editorial Universitaria. S. A. Santiago-Chile. 1977.