

Vida escolar

Núm. 151-152 — SEP-OCTUBRE — 1973

EVALLUACION



Hoy podría tener usted sus textos de 7.º de E.G.B.

Si los hubiera pedido ayer. Si no los ha pedido, hágalo hoy. Los recibirá mañana.

Fuimos los primeros en editar los libros de 7.º de E. G. B. y seguiremos siendo los primeros en servirselos.

En la Relación de Materias que figura a continuación indique en cada recuadro la cantidad de libros que desea recibir y envíe esta página como boletín de pedido a Ediciones Anaya, Luis Braille, 4 - Salamanca, Iriarte, 4 - Madrid-28, o a nuestra delegación más próxima.

Relación de materias:

AREA DE LENGUA (se ofrecen dos series)

LENGUA ESPAÑOLA, M. Lozano:

Libro de Consulta. 115 Pts. Fichas de Enseñanza Individualizada. 100 Pts. Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada. 100 Pts. Guía del Profesor. 110 Pts.

TEORIA Y PRACTICA DE LA LENGUA, F. Lázaro:

Libro de Consulta y de Ejercicios Colectivos. 100 Pts. Fichas de Trabajo Individualizado. 85 Pts. Vademecum para el Profesor con Soluciones de los Ejercicios Colectivos y de las Fichas de Trabajo Individualizado (en prensa).

AREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

CIENCIAS DE LA NATURALEZA, A. Peiró:

Libro de Consulta. 200 Pts. Fichas de Enseñanza Individualizada. 125 Pts. Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada. 125 Pts. Guía del Profesor. 125 Pts.

AREA SOCIAL

CIENCIAS SOCIALES, I. G. Gallego, M. Mañero y J. S. Zurro:

Libro de Consulta. 225 Pts. Fichas de Enseñanza Individualizada. 100 Pts. Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada. 100 Pts. Guía del Profesor. 110 Pts. Diaposi-

vas: 1.ª Unidad. Geografía Universal, 34 Series de 12 Diapositivas cada una. 6.500 Pts.

AREA DE MATEMATICAS (Se ofrecen dos series)

MATEMATICAS, L. Jiménez y A. González

Libro de consulta. 100 Pts. Fichas de Enseñanza Individualizada. 110 Pts.

Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada. 110 Pts. Guía del Profesor 150 Pts.

MATEMATICAS, J. Casulleras

Libro de Consulta. 90 Pts. Fichas de Enseñanza Individualizada. 120 Pts.

Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada. 120 Pts. Guía del Profesor (en prensa)

IDIOMAS MODERNOS

INGLES (se ofrecen dos series)

INGLES, C. Echevarría y J. Merino:

Libro de Consulta. 140 Pts. Fichas de Enseñanza Individualizada. 70 Pts. Guía del Profesor con Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada. 135 Pts. Medios Audiovisuales: 4 cassettes C-60. 1.600 Pts.

INGLES II, R. Lado:

Libro de Consulta. 110 Pts. Cuaderno de Trabajo. 55 Pts. Guía del Profesor con Soluciones al Cuaderno de Trabajo (en prensa) Medios Audiovisuales. Cassettes C-60 (próxima aparición).

FRANCES, J. Cantera, E. de Vicente y J. Morad:

Libro de Consulta. 110 Pts. Fichas de Enseñanza Individualizada. 70 Pts. Guía del Profesor con Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada. 85 Pts. Medios Audiovisuales. 4 cassettes C-60. 1.600 Pts.

AREA DE EXPRESION ARTISTICA Y PRETECNOLOGICA

EXPRESION PLASTICA, J. Amo:

Libro de Consulta. 90 Pts.

FORMACION PRETECNOLOGICA,

L. G. Sierra, L. Cortés y M. F. Tapia:

Libro de Trabajo. 120 Pts.

EDUCACION RELIGIOSA

EDUCACION RELIGIOSA, Departamento Educación Anaya:

Libro de Trabajo. 140 Pts. Guía del Educador. 190 Pts.

LECTURA

MUNDO NUEVO. ANTOLOGIA HISTORICO LITERARIA,

Departamento Educación Anaya. 150 Pts.

Nombre _____

Centro _____

Cargo _____

Dirección _____

Localidad _____

Provincia _____



Vida escolar

Revista de la
Dirección General
de Ordenación Educativa

Núm. 151-152

Sep.-octubre, 1973

Año XV

CONSEJO DE REDACCION

Director

ROGELIO MEDINA RUBIO

Secretario

JAIME ACEBRON OROZCO

Asesores

ANTONIO BLANCO RODRIGUEZ
JESUS JOSE BUSTOS TOVAR
JULIO CAMUÑAS Y FERNANDEZ LUNA
DAVID DE FRANCISCO ALLENDE
REMEDIOS GARCIA RODRIGUEZ
JOSE MARTIN-MAESTRO MARTIN
SERAFIN PAZO CARRACEDO

Edita

SERVICIO DE
PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO
DE EDUCACION Y CIENCIA



Imprime

FABRICA NACIONAL DE MONEDA Y TIMBRE
Jorge Juan, 106. Madrid

Depósito legal: M. 9.712-1958

Tirada

100.000 ejemplares

Publicación mensual

sumario

	<u>Páginas</u>
EVALUACION EDUCATIVA DEL ALUMNO....	4
1. PRUEBAS OBJETIVAS.—Por Gonzalo Gómez Dacal	6
2. EL ANALISIS DE LOS TRABAJOS DEL ALUMNO.—Por Jaime Acebrón	20
3. LA OBSERVACION DIARIA DEL TRABA- JO DEL ALUMNO.—Por Eduardo Soler Fierrez	28
4. UTILIZACION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION.—Por Antonio González Soler	35
5. EVALUACION DEL AREA DE EXPRESION MATEMATICA.—Por Angel Ramos Sobrino	42
6. EVALUACION EN EL AREA DE EXPRE- SION LINGÜISTICA.—Por María Jesús Cebrián Anaut	59
7. EVALUACION DE LA LENGUA EXTRAN- JERA.—Por Aurelio Verde	69
8. EVALUACION DEL AREA DE EXPRESION PLASTICA.—Por Manuel Sánchez Méndez.	75
BIBLIOGRAFIA SOBRE EVALUACION	80

La Dirección de la Revista no se hace
responsable de los juicios personales de
sus colaboradores.

editorial

EVALUACION EDUCATIVA DEL ALUMNO

Tal vez haya sido la evaluación uno de los sectores de la enseñanza más sometidos a revisión en los últimos años. Esta reconsideración del sentido, los criterios y los instrumentos de evaluación era tanto más necesaria cuanto que pervivían modos de hacer que habían perdurado, en la mayor parte de los casos, durante tantos años, sin otra razón de existencia que el mimetismo y la inercia de los que hemos actuado como examinadores.

Si la renovación de la evaluación era una exigencia, y lo sigue siendo, también es verdad que es necesario, dentro de ese torbellino que busca siempre nuevas soluciones sin conceder ni una mirada a lo ya hecho, detenerse y pensar sobre las soluciones a las que se ha llegado, aunque sólo sea como un medio "para saltar mejor".

Sin duda alguna el logro más importante en evaluación ha sido el del propio sentido de la evaluación. Estamos lejos, en efecto, de aquella evaluación puramente sancionadora, instrumento únicamente de recusación y selección. Sería necesario

Hoy concebimos la evaluación como un medio para orientar el trabajo del alumno, para conocer su nivel formativo y para estimar el grado de calidad de la enseñanza que recibe.

Que la evaluación haya pasado de ser obstáculo en la ascensión del alumno a niveles superiores de formación, a ser un instrumento de ayuda en esa ascensión, no es algo que se produce en el vacío, como por generación espontánea. En realidad, ello es consecuencia del cambio operado en los sistemas educativos: hemos pasado de una situación en la que la enseñanza fue un privilegio reservado a muy pocos (por lo que era necesario limitar el acceso a la misma de la gran mayoría

de la población) a otra en la que el objetivo y aspiración de la sociedad es proporcionar a cada ciudadano la mayor cantidad de cultura y formación posible. Es decir, hemos pasado de unos sistemas educativos selectivos, en los que la evaluación era, precisamente, el instrumento de selección, a unos sistemas educativos abiertos en los que tal selección pierde sentido, y en los que la evaluación se ha convertido en un instrumento para facilitar la promoción del alumnado a superiores niveles de formación.

Las consideraciones anteriores no nos deben llevar, sin embargo, a pensar que el nivel de calidad en la formación del alumnado es algo que ya no tiene importancia. Por el contrario, toda la renovación que se está operando en las técnicas de enseñanza y aprendizaje pretende elevar y mejorar en lo posible ese nivel formativo. La estimación del grado de formación de nuestros alumnos sigue siendo una de las funciones básicas de la evaluación, por lo que es un grave error olvidarla o minusvalorarla. Lo auténticamente renovador e importante es que esta estimación no está puesta al servicio de la recusación por la recusación, sino de la orientación.

El giro dado por el sentido de la evaluación explica que los propios instrumentos de evaluación estén sometidos a intensa revisión. La evaluación de carácter sancionador tenía su instrumento básico: el examen; la evaluación en el sentido actual, al diversificar sus campos de acción, utiliza no un único instrumento sino una amplia gama de ellos, sin que se pueda hablar de un "mejor instrumento" de evaluación. Queremos, en este sentido, hacer una llamada al profesorado en el sentido de que tome en consideración cualquier instrumento, siempre que sea válido, fiable y utilizable en el sector cuya valoración se pretende.

Una cuestión que está sometida a intensa polémica es la de "cuándo ha de evaluarse". La respuesta inmediata es que, si la evaluación es orientación, ha de ser continua, si quiere ser orientadora. Si bien lo anterior, es conveniente matizar, y en ese continuo que es la evaluación, pueden detectarse sin gran esfuerzo, tres momentos: el de exploración inicial, el de evaluación de proceso y el de evaluación final.

Alrededor de la evaluación final ha surgido una polémica que por simplista es improductiva. Podría centrarse alrededor de esta pregunta: ¿Es lícito utilizar pruebas finales? La contestación a esta pregunta exige precisar nuestro vocabulario. Si por pruebas finales se entiende exámenes en los que el alumno se juega, sin otra consideración, todo el trabajo del curso, entonces tales pruebas no tienen cabida en una educación que pretende ser general y no selectiva. Si, por el contrario, estas pruebas son un instrumento más para mejor apreciar el rendimiento del alumno, habida cuenta que buscan una valoración *mediata* de los logros de éste, por supuesto que sí. ¿Qué argumentos hay en contra de unas pruebas que pretenden aportar más información sobre el nivel formativo del alumnado?

¿Qué no aportan nada nuevo a lo que nos suministra la evaluación de proceso? Dar por válida esta segunda interrogante, supondría ignorar su valor motivacional, su carácter objetivo, la importancia de una valoración mediata de aspectos básicos... a la vez que sobrevalorar la eficacia de la propia evaluación continua.

A caballo no de la evaluación en sí, sino de sus efectos, está un nuevo interrogante: ¿Pueden agruparse los alumnos de un determinado curso con alumnos de cursos precedentes o subsiguientes si su nivel de formación y madurez lo aconseja? A este interrogante también se suele contestar de forma simplista y totalmente alejada de la realidad en la mayoría de los casos. Una serena consideración de la estructura organizativa de cada Centro en particular, de las características de su sistema de enseñanza y de las exigencias del status madurativo de cada alumno, será la que aconseje en cada caso la conveniencia o no conveniencia de tales agrupamientos. Ciertamente que la promoción continua y los consiguientes agrupamientos flexibles son algo hacia lo que los Centros deben ir con la mayor decisión, pero también con la mayor prudencia. Ha de tenerse en cuenta que la renovación en la modalidad de promoción exige una renovación paralela de la estructura organizativa y sistema de enseñanza de los Centros.

En esta línea de realismo y madurez está la disposición de 27 de abril de 1973 de la Dirección General de Ordenación Educativa referente al régimen de evaluación en la segunda etapa de E. G. B.

Entresacamos de ella alguno de sus aspectos más destacables al objeto de que por el profesorado se tengan en cuenta en la evaluación de sus alumnos:

a) La evaluación del final del alumno ha de deducirse de los resultados de la evaluación continua y de la prueba final. Conviene precisar que el juicio de valoración ha de obtenerse mediante una consideración conjunta de los logros del alumnado estimados a partir de la información que suministran ambas formas de valoración. No se trata, en efecto, de obtener la media aritmética de ambas estimaciones, sino de emitir un juicio sobre el nivel formativo de cada alumno apoyado en la reflexión sobre sus realizaciones a lo largo de todo el curso. Esta reflexión exige, qué duda cabe, tener un dossier completo de los trabajos del alumno y de los resultados de las pruebas que haya realizado, única forma de realizar una síntesis objetiva. Seguirá siendo, en todo caso, la evaluación continua el medio más importante de valoración.

b) La prueba, que se centrará en los aspectos básicos y fundamentales de los desarrollados a lo largo del programa, ha de ser no una prueba de *nociones* exclusivamente, sino que buscará valorar también los *hábitos y capacidades intelectuales*. En este sentido, estas pruebas han de permitir valorar el nivel de *comprensión, de análisis y de síntesis* que tiene el alumno, así como su capacidad para *aplicar* los conocimientos y técnicas de trabajo intelectual y para *emitir juicios de valor*.

c) Conviene señalar que en la prueba final se puede establecer una parte oral que, desarrollada a modo de entrevista con el alumno, puede ser un instrumento valiosísimo para un diagnóstico de los factores que pueden haber interferido el proceso de trabajo del alumno y que habrá que tener en cuenta para una adecuada orientación del mismo, objetivo último de la evaluación.

d) Los Centros deberán tomar como misión urgente la de organizar de forma conveniente las actividades de recuperación, complemento indispensable de una evaluación plenamente educativa.

→

e) Si bien de modo transitorio se autoriza a agrupar a determinados alumnos con alumnos de cursos anteriores, de esta autorización ha de hacerse un uso prudente (siempre con conocimiento de la Inspección Técnica), por cuanto la generalización de esta medida excepcional atentaría gravemente contra la renovación del sistema de agrupamiento y promoción del alumnado. Ha de tenerse en cuenta, en todo caso, que el que un alumno se agrupe con otros de cursos inferiores en un determinado momento y para una determinada materia, no conlleva dar permanencia a tal agrupamiento.

Los Centros considerarán que esta medida se adopta debido a que existen Centros con un sistema de enseñanza y con una estructura organizativa que no permite una generalización de la promoción continua. Es misión, pues, de los Centros mejorar sus condiciones estructurales y de enseñanza al objeto de que esta limitación quede superada.

La regulación de la segunda etapa de Educación General Básica ha pretendido ser lo más equilibrada posible. Se completará, al igual que la regulación de la primera etapa, con la elaboración de toda una serie de instrumentos de evaluación entre los que ocuparán un lugar destacado el registro acumulativo y el "Banco de ítems", en este momento en fase de estudio en el seno de la Subdirección General de Métodos y Evaluación.

El "Banco de ítems", en especial, en el que colaboran alrededor de doscientos Centros de Educación General Básica de toda España, permitirá tener a disposición de los órganos responsables del control de la calidad de la enseñanza y de los Centros educativos en general, baterías de pruebas que podrán ser utilizadas como instrumento de contraste de las evaluaciones realizadas. La utilización por parte de los Centros de este banco, además de servir para contrastar sus evaluaciones, le suministrará un marco de referencia valiosísimo en cuanto a nivel de exigencia, por cuanto al responsabilizarse cada Centro de la evaluación de sus alumnos puede darse un cierto aislamiento entre los Centros.

Como puede verse, todavía no hemos recorrido, ni mucho menos, el camino que lleva a una evaluación plenamente educativa. De lo conseguido, quizá lo más valioso es la sensibilización del profesorado respecto de este tema, el cambio de sentido de la evaluación y la progresiva, aunque todavía incompleta, instrumentalización de la misma.

Pruebas objetivas

1

1. La evaluación.

La evaluación es, indudablemente, un aspecto básico de cualquier sistema de producción. Por evaluación se entiende hoy "el conjunto de acciones tendentes a valorar la calidad de un determinado producto, bien como producto acabado, bien en los distintos momentos en que se articula su proceso de producción". Tales acciones no se limitan a constatar un determinado nivel de calidad, sino que buscan conocer los factores determinantes (función diagnóstica de la evaluación), inferir la calidad del propio sistema y proceso de producción, determinar las acciones correctoras del mismo que procedan. En educación, en un momento en que el objetivo básico de los sistemas educativos es elevar la calidad de la enseñanza, no es extraño que el interés de los educadores, de los padres y de los rectores de la política educativa se haya polarizado hacia la evaluación y, especialmente, hacia su sentido, criterios e instrumentos.

2. Los instrumentos de evaluación.

La valoración del "nivel de formación de un determinado alumno" se hace mediante una apreciación conjunta de sus conocimientos y habilidades intelectuales, de su afectividad y de sus adquisiciones en el campo de la psicomotricidad (1). Tal variedad de aspectos explica la amplia gama de instrumentos que se han

(1) Bloom, B. J.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires, 1971.

Por Gonzalo Gómez Dacal
Inspector de Enseñanza Primaria



concebido para su valoración. Así, al hablar de instrumentos de evaluación en educación hacemos referencia a pruebas objetivas y tests instructivos, exámenes tipo ensayo, listas de observación, escalas de producción escolar, entrevistas, cuestionarios, etc.

2.1. Calidad de los instrumentos de evaluación. En educación no existe "un mejor instrumento" de evaluación. La calidad del instrumento depende de unas características que juegan en su construcción y que se manifiestan en su aplicación (validez y fiabilidad) y su aplicabilidad a la valoración de un determinado aspecto del producto "alumno formado".

2.1.1. Validez de un instrumento de evaluación. Un instrumento de evaluación debe medir aquello que dice medir, siendo ésta su exigencia básica.

Normalmente se diferencian cuatro tipos de validez (2): de contenido, de construcción, concurrente y predictiva (3). *La validez de contenido* hace referencia al grado en que un determinado instrumento de evaluación valora todos los objetivos que se han puesto como metas al aprendizaje del alumno. Para que un instrumento de evaluación tenga *validez de contenido*, es necesario que permita determi-

(2) Hindeman, R. H.: *Educational measurement, Keystones of education series, scott*. Foresman and Company. Glenview, 1967, páginas 35 y siguientes.

Magnusson, D.: *Teoría de los tests*. México, 1969, págs. 158 y siguientes.

(3) No consideraremos la validez predictiva de este análisis. Para su estudio puede consultarse Adams, G. S.: *Medición y evaluación*. Barcelona, 1970, págs. 158 y siguientes.

nar si los objetivos programados han sido alcanzados por cada alumno, lo que exige que existan ítems que valoren cada objetivo o conjunto de objetivos. Un instrumento de evaluación tiene, pues, validez de contenido, si la muestra de ítems es representativa respecto del conjunto de objetivos y contenidos cuyo nivel de adquisición se pretende valorar.

Un instrumento de evaluación tendrá *validez de construcción* si permite valorar el nivel formativo de un determinado alumno en un determinado momento, discriminando entre el nivel formativo de alumnos que lo tienen distinto (debe permitir clasificar a los alumnos sobre la base de su distinto grado de logro de los objetivos programados).

La validez concurrente se refiere al grado de coincidencia entre los resultados obtenidos por la aplicación de un determinado instrumento y la valoración del nivel formativo del alumno en el mismo sector del programa obtenida mediante otros medios o criterios: examen de sus trabajos en situaciones concretas, eficacia en la resolución de ciertos problemas, realización de actividades y tareas escolares, etcétera. Cuando no existe correlación entre la valoración obtenida por un instrumento de evaluación y la obtenida mediante otros criterios deben someterse a examen en primer lugar los criterios utilizados, por si no fuesen adecuados, y, en segundo lugar, al propio instrumento, que podría carecer de validez (caso de que valorando los criterios y el instrumento de evaluación una misma cosa, siendo los cri-

terios válidos, los resultados no fuesen coincidentes).

2.1.2. Confiabilidad. Un instrumento de evaluación se dice fiable si aplicado en dos o más situaciones semejantes ofrece resultados equivalentes. Si utilizamos, por ejemplo, una cinta métrica elástica para medir la longitud de un objeto, es previsible que la medida que obtengamos en una situación difiera sensiblemente de la obtenida en otra, aun cuando midamos el mismo objeto: la cinta métrica elástica no es, así, un instrumento de medida confiable. Una prueba para valorar el nivel formativo de un grupo de alumnos que aplicada en dos situaciones semejantes dé resultados totalmente distintos no sería confiable, por cuanto la valoración efectuada no tendría consistencia (4).

2.1.3. Aplicabilidad. Por último, un instrumento de evaluación debe ser utilizable en el sector que pretendemos valorar. No puede ser, evidentemente, el mismo instrumento el que permita valorar la capacidad de comprensión escrita que el que busque valorar el nivel de comprensión oral de un determinado alumno. El tipo de instrumento será, pues, función del sector cuya valoración pretendemos. No existen, por otra parte, instrumentos de valoración de aplicación universal, al menos si pretendemos utilizar en cada momento el instrumento que ofrezca mayores posibilidades.

3. Las pruebas objetivas.

3.1. Por prueba objetiva entendemos aquel instrumento de evaluación que busca valorar el nivel instructivo de alumnado utilizando una serie variable de preguntas (items) presentadas con el máximo de claridad y brevedad, y cuya respuesta exige del alumno la utilización de un mínimo de palabras, para cuya calificación existen normas concretas, en forma tal que la calificación no se condiciona a la persona que califica.

(4) El lector interesado en profundizar en este tema, puede consultar:

- Adams, G. S.: op. cit.
- Magnuson, D.: op. cit.
- Lafourcade, P. D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, 1969, págs. 182 y siguientes.

3.2. Construcción de pruebas objetivas.

3.2.1. Redacción de los items. La exigencia de objetividad que tiene este instrumento, hace que la redacción de sus items no sea algo simple y elemental. Una redacción adecuada exige del profesor preparación, imaginación, esfuerzo y práctica. Veamos a título indicativo algunas de las normas que son aplicables a la redacción de items:

1.º El lenguaje utilizado debe ser conciso y preciso, sin ambigüedades.

2.º Al construir los items debe evitarse dar al alumno pistas que le permitan adivinar la respuesta verdadera. *Ejemplo:*

El Pico de Aneto está en *los*:

- A. Montes de Toledo.
- B. Cordillera Cantábrica.
- C. Cordillera Ibérica.
- D. Sierra Nevada.
- E. Montes Pirineos.

Evidentemente, el artículo *los* hace que de las cinco posibles respuestas, solamente dos sean válidas, ya que las restantes las elimina el alumno por falta de concordancia con los restantes sustantivos.

3.º Los items deben ser independientes, sin que la respuesta a uno condicione la respuesta al siguiente. *Ejemplo:*

— ¿Cuánto mide el diámetro de una rueda cuyo radio tiene una longitud de 3 m.? . . .

— En el caso anterior, ¿cuántas vueltas dará esa rueda para recorrer una distancia de 125 metros? . . .

La no contestación o la contestación incorrecta al primer ítem impide que el alumno conteste correctamente al segundo, valorando, sin embargo, procesos totalmente distintos.

4.º El lenguaje utilizado en la redacción del ítem nunca debe sobrepasar el nivel de com-

comprensión del alumnado. Una prueba objetiva no está pensada, normalmente, para valorar el nivel de comprensión del texto, sino para detectar la posesión por parte del alumno de unos conocimientos o de unas habilidades intelectuales determinadas.

5.º La respuesta del alumno debe ser lo más corta posible.

6.º Cuando se redacta un ítem en forma de texto incompleto, no deben omitirse aquellas palabras que den sentido al texto. *Ejemplo:*

El descubrimiento de ... tuvo lugar en el año ...

Indudablemente un texto así impide que se pueda contestar, por cuanto es imposible saber qué se pregunta exactamente.

7.º El ítem debe precisar qué se pregunta al alumno. *Ejemplo:*

— ¿Quién fue Miguel de Cervantes? ...
— La obra más importante de las escritas por Miguel de Cervantes fue ...

Si pretendemos conocer si el alumno sabe cuál fue la obra más importante de Cervantes, la segunda redacción del ítem anterior es mejor que la primera.

8.º Siempre que ello sea posible, evítense los ítems cuya respuesta suponga la elección entre menos de cuatro alternativas.

9.º Evítense la redacción de ítems en forma negativa. *Ejemplo:*

— Cuál de los siguientes ríos no pertenece a la vertiente Cantábrica.

- Pas.
- Narcea.
- Miño.
- Nalón.
- Bidasoa.

10. Si el ítem supone por parte del alumno elegir entre varias respuestas la correcta, debe

evitarse que exista más de una respuesta verdadera.

3.2.2. Tipos de ítems. La tipología de ítems de pruebas objetivas es variadísima (5). Recogemos en este trabajo solamente algunos de los tipos más usuales.

1.º Ítems que exigen que el alumno responda evocando un recuerdo. *Ejemplos:*

- La capital de Argentina es ...
- El río ... pasa por Soria, Toro y Zamora.

2.º Ítems que piden al alumno la elección entre dos alternativas. *Ejemplos:*

— Miguel de Unamuno fue un escritor de la llamada "Generación del 98".

F. V.

— Según Einstein, materia y energía se identifican.

Sí No

3.º *Ítems de elección múltiple*, que son aquellos que mediante una proposición (base del ítem) piden al alumno que elija entre varias opciones la correcta.

El número de distractores (opciones incorrectas) suele ser de dos, tres o cuatro. *Ejemplos:*

- El río más caudaloso del mundo es:
 - El Nilo.
 - El Ganges.
 - El Amarillo.
 - El Amazonas.
 - El Mississipi.

— ¿Cuál de estos países pertenece al Mercado Común?:

- Suecia.
- Polonia.
- Italia.
- España.

(5) Véase La Fourcade, P. D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, 1969, págs. 72 y siguientes.

LA EDUCACION MUSICAL

en las publicaciones de

Editorial Música Moderna

ESLAVA

Célebre método de SOLFEO

MÉTODOS Y ESTUDIOS DE CONSERVATORIO:

Aguado. - METODO DE GUITARRA.

Arbán. - METODO DE TROMPETA.

Klosé. - METODO DE CLARINETE.

ESTUDIOS PARA PIANO:

Bach • Beethoven • Chopin

Clementi • Czerny

Dusseck • Bertini • Händel

Schmitt • Le Carpentier

RETRATOS DE MUSICOS CELEBRES

Nacionales y extranjeros

EN COLOR

Dos formatos: Lámina y Postal

METODO Y CANCIONES para FLAUTA DULCE

de J. HIDALGO MONTOYA

Iniciación musical para niños, los pequeños flautistas y los pequeños cantores de los actuales conjuntos escolares.

Teoría y práctica de la flauta dulce SOPRANO, o TENOR. Contiene además 70 canciones populares.

Util para el profesor, fácil y agradable para el niño.

Volumen de 80 páginas, con bellas ilustraciones.

Folklore musical

COLECCION DE CACIONEROS ESPAÑOLES

MELODIA Y LETRA

Publicados:

1. Cancionero de Navidad
2. Cancionero infantil español
3. Cancionero del País vasco
4. Canciones populares bilbainas
5. Cancionero de Andalucía
6. Cancionero de las Dos Castillas
7. Cancionero de Asturias

Editorial Música Moderna

MARQUES DE CUBAS, 6. MADRID - 14



221 55 93

Nota. En la construcción de estos ítems debe cuidarse que exista un cierto equilibrio entre los distractores; es decir, no deben ser todos absurdos, ni todos deben acercarse en el mismo grado de semejanza a la respuesta correcta.

4.º *Ítems de asociación por pares.* Son aquellos que se construyen en forma de dos columnas de palabras, frases o símbolos, y que exigen del alumno que asocie cada dos de ellos. *Ejemplo:*

– Relaciona cada invento con su inventor:

1. Lámpara eléctrica.
2. Imprenta.
3. Autogiro.
4. Submarino.
5. La máquina de vapor.

- a) La Cierva.
- b) Edison.
- c) Isaac Peral.
- d) Stephenson.
- e) Gutenberg.

3.2.3. Características de la prueba objetiva.

A. Validez de contenido. Una prueba objetiva debe permitir valorar el nivel de logro de un conjunto de alumnos respecto de los objetivos programados. Para asegurar que la prueba tiene validez de contenido es necesario que los ítems que la integran sean una muestra significativa respecto de los que permiten valorar en qué forma y con qué extensión los alumnos han alcanzado los objetivos previstos.

Para ello procedemos así:

- 1.º Especifica la unidad del programa para cuya valoración va a ser utilizada la prueba.
- 2.º Desglosa los contenidos que integran tal unidad.
- 3.º Señalamos los objetivos a alcanzar.
- 4.º Asignamos el número de ítems conve-

niente para valorar los distintos objetivos. *Ejemplo:*

1.º *Unidad:* Propiedades características de los cuerpos (6.º nivel de Educación General Básica).

2.º *Desarrollo de los contenidos.*

1. Propiedades características de los cuerpos.

- 1.1. Estado físico.
- 1.2. Dureza.
- 1.3. Densidad.
- 1.4. Sabor.
- 1.5. Temperatura de fusión.
- 1.6. Conductividad térmica y eléctrica.
- 1.7. Homogeneidad.
- 1.8. Flexibilidad.
- 1.9. Maleabilidad, etc.

3.º *Formulación de objetivos y especificación del número de ítems para cada categoría de objetivos* (Ver cuadro 1).

B. Validez de construcción. Diremos que un instrumento de evaluación tiene validez de construcción cuando:

a) Permite conocer el nivel real de conocimientos de un grupo de alumnos en un determinado momento.

b) Permite diferenciar entre los distintos niveles de logro del grupo de alumnos que es sometido a examen.

Para dotar de validez de construcción a la prueba hay que tener en cuenta:

- El nivel de dificultad de la prueba.
- El nivel de dificultad de cada ítem.
- El poder de discriminación de cada ítem.
- Las características de los distractores.

En todo caso, la validez de construcción de una prueba no puede determinarse "a priori". Supone haberla experimentado y haber sometido a análisis las respuestas dadas por un grupo de alumnos a la misma.

O B J E T I V O		Ponderación	Núm. de ítems
1. Conocimiento de la terminología.	Maleabilidad, homogeneidad, densidad, fusión, etc.	10 %	5 ítems
2. Conocimiento de hechos.	Temperatura de fusión del hielo, de la naftalina, del tungsteno. Densidad del agua pura, del aire, del platino, etc.	10 %	5 ítems
3. Conocimiento de procesos.	Proceso de fusión de un cuerpo, proceso que se sigue para determinar si un cuerpo es homogéneo.	10 %	5 ítems
4. Conocimiento de las clasificaciones.	Clasificación de los cuerpos atendiendo a su estado físico, dureza, conductibilidad del calor . . .	10 %	5 ítems
5. Comprensión.	Dar ejemplos de cuerpos con distintas propiedades; representar mediante diagramas la relación masa/volumen; explicar qué sucede en la fusión de un cuerpo; diferenciar entre dureza y fragilidad; diferenciar peso, volumen y masa, etc.	25 %	12-13 ítems
6. Aplicación.	Preparar y realizar experiencias para determinar la dureza, la densidad, el punto de fusión, la conductividad térmica . . . de distintos cuerpos. Relacionar la utilización de determinados cuerpos para funciones específicas con sus propiedades características, etc.	20 %	10 ítems
7. Análisis.	Encontrar los componentes homogéneos del granito, del agua . . . Identificar las distintas fases por las que pasa un cuerpo en su proceso de fusión, etc.	15 %	7-8 ítems
			50 ítems

NOTAS:

- El esquema anterior es, indudablemente, incompleto y figura sólo a efectos indicativos.
- En la indicación de objetivos, no se pretende una formulación extensa y precisa de los mismos, que ya figura en la programación. Con la carta de desarrollo se busca, sencillamente, tener una visión general y sintética de los objetivos programados, y en modo alguno su definición completa.
- La ponderación de los objetivos no se hace exclusivamente sobre la base de su importancia, sino también de las posibilidades de evaluación de los mismos mediante la prueba objetiva (la aplicación, por ejemplo, ha de evaluarse empleando también otros instrumentos de valoración).

1.º *Nivel de dificultad de la prueba.*—Puede hacerse una estimación aproximada del nivel de dificultad de la prueba objetiva mediante este procedimiento:

a) Se calcula la puntuación media del grupo de alumnos a los que hemos sometido a examen.

b) Se determina el recorrido posible de la distribución de puntuaciones (se expresará como la diferencia entre la puntuación máxima y mínima posibles).

c) Se compara el valor de la media de la distribución con el valor que corresponde a la mitad del recorrido.

Si la media de la distribución se aproxima al valor que corresponde a la mitad del recorrido, sin que los valores extremos de la distribución tengan las frecuencias más altas, podemos concluir que el nivel de dificultad de la prueba es el adecuado.

2.º *Índice de dificultad de los ítems.*—Por índice de dificultad de un ítem entendemos la relación entre el número de alumnos que lo han contestado bien y el número total de alumnos que han sido sometidos a examen.

Para computar el índice de dificultad de un determinado ítem suele utilizarse uno de estos dos procedimientos:

a) Calcular sobre el total de alumnos la proporción de alumnos que contestan bien al ítem:

$$\text{n. dificultad} = \frac{\text{N.º total de aciertos}}{\text{N.º total de alumnos}}$$

b) Calcular sobre la suma del 27 por 100 de alumnos que obtienen mayor puntuación en la prueba y el 27 por 100 que obtienen más bajas puntuaciones, la proporción de alumnos que contestan bien al ítem:

$$\text{Índice de dificultad} = \frac{\text{Ac. 27 \% sup.} + \text{Ac. 27 \% inf.}}{\text{N.º 27 \% sup.} + \text{N.º 27 \% inf.}} \quad (6)$$

(6) Normalmente, esta fórmula se utiliza con un número elevado de alumnos. En grupos reducidos, es aconsejable utilizar un número de alumnos superior al 27 por 100, pudiéndose llegar hasta un 33 por 100.

El valor del índice de dificultad se moverá entre 0 (dificultad máxima) y 1 (dificultad mínima). *Ejemplo:*

Hemos aplicado una prueba de matemáticas a un grupo de quince alumnos y hemos obtenido en el ítem 3, ocho respuestas buenas y siete erróneas. La puntuación de cada alumno en el ítem y en la prueba total es la siguiente:

TABLA 1

Sujetos	Respuestas al ítem-3	Puntuación en la prueba
A	+	10
B	+	9
C	—	8
D	—	8
E	+	7
F	+	7
G	+	7
H	+	6
I	—	6
J	—	6
K	+	6
L	+	5
M	—	4
N	—	4
Ñ	—	3

N = 15 Respuestas bien = 8

Calculemos el índice de dificultad del ítem 3 por los procedimientos a que hemos hecho referencia.

$$\text{Ind. de dif. ítem-3} = \frac{\text{n.º total de aciertos } 8}{\text{n.º total de alumnos } 15} = \frac{8}{15} = 0,533$$

$$\text{Ind. de dif. ítem-3} = \frac{\text{Ac. 27 \% sup.} + \text{Ac. 27 \% inf.}}{\text{N.º 27 \% sup.} + \text{N.º 27 \% inf.}}$$

$$= \frac{3 + 1}{4 + 4} = 0,5$$

Como se ve, es muy pequeña la diferencia práctica de puntuaje en ambos valores.

En un solo día podemos servirle 7 cursos de E.G.B.

En Ediciones Anaya
no esperamos a mañana.

Tenemos todos
los libros de E. G. B.
que usted necesita
para enviárselos
hoy mismo si hace falta.

No espere usted
tampoco para hacer
su pedido.

Hágalo hoy mismo
en su librería habitual
o en nuestra Delegación
más próxima.

Ediciones anaya El auxiliar de clase

En la elaboración de una prueba deben introducirse:

— Items de poca dificultad, por cuanto son altamente motivadores para los alumnos de nivel instructivo medio o bajo. Dichos items deben situarse (al menos algunos) al inicio de la prueba. El número de tales items que conviene incluir en la prueba oscilará entre el 15 por 100 y el 25 por 100.

— Items de dificultad media, que serán el grupo más numeroso (alrededor del 60 por 100 del total).

— Items de dificultad alta, que servirá para valorar el nivel de aprendizaje de los alumnos más dotados y mejor preparados.

El número de estos items será semejante al número de items de poca dificultad.

3.º Índice de discriminación de cada ítem.— Por poder de discriminación de un ítem se entiende su capacidad para diferenciar alumnos con distinto nivel de instrucción respecto de los objetivos cuya valoración pretendemos. El índice que expresa tal poder lo denominaremos índice de discriminación.

El poder de discriminación de un ítem está íntimamente ligado a su nivel de dificultad, hasta el punto que se ha utilizado normalmente como expresión del poder de discriminación su nivel de dificultad; así:

— Items con nivel de dificultad alto, bajo poder de discriminación.

— Items con nivel de dificultad medio, alto poder de discriminación.

— Items con nivel de dificultad bajo, bajo poder de discriminación.

Identificar, no obstante, poder de discriminación e índice de dificultad no es, en algunos casos, correcto. Para computar el índice de discriminación de un ítem emplearemos esta fórmula:

$$I. \text{ dis.} = \frac{n.º \text{ errores del } 27 \% \text{ inf.} - n.º \text{ errores del } 27 \% \text{ sup.}}{n.º \text{ de alumnos que integran el } 27 \%}$$

Es decir, se calcula el 27 por 100 del total de alumnos sometido a examen. Se computan los errores sometidos por los alumnos con nota más baja en la prueba (un número de alumnos igual al 27 por 100 del total de alumnos) se computan los errores cometidos por los alumnos con nota más alta en la prueba (un número de alumnos igual al 27 por 100 del total de alumnos), y se calcula la diferencia entre el número de errores cometidos por uno y otro grupo. Esta diferencia se divide por el 27 por 100 del total de los alumnos. *Ejemplo:* Utilizando el caso que aparece en la tabla 1, calcularemos el índice de discriminación del ítem 3. Como:

Número de errores del 27 por 100 inferior = 3.

Número de errores del 27 por 100 superior = 2.

$$I. \text{ dis.} = \frac{3 - 2}{4} = + 0,25$$

El índice de discriminación puede tener valores entre +1 y -1. Los índices de discriminación con valores negativos indican, normalmente, que existe algún error o defecto en la formulación del ítem, por cuanto, en estos casos, el número mayor de errores lo cometen los alumnos mejores, y viceversa. La interpretación del índice de dificultad debe hacerse teniendo en cuenta el nivel de dificultad del ítem. Así:

— Cuando el índice de dificultad se aproxima a 0,50, el índice de discriminación debe aproximarse a 1.

— Cuando el índice de dificultad se aproxime a +1 ó a 0 el índice de discriminación se aproximará a 0.

Ejemplo. Busquemos comparar respecto de dos ítems *a* y *b* sus índices de discriminación de igual valor = 0,6.

Items	A L U M N O S																														Ep+									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		31	32	33	34	35	36	37	38	
1	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
2				x	x	x	x	x	x																															14
3			x	x	x																																			12
4	x	x	x	x		x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17	
5	x		x	x		x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	
6		x		x																																				11
7	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	14	
8			x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10	
9	x	x				x			x																															17
10		x	x	x			x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17	
11		x		x	x	x																																		8
12			x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18	
13					x	x	x																																	4
14	x		x	x	x	x	x																																	14
15		x	x	x			x	x		x																														16
16		x	x																																					13
17	x		x	x		x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17	
18		x		x	x		x																																	18
19		x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17	
20	x		x	x	x																																			9
21		x	x	x	x	x	x																																	10
22	x	x	x	x																																				15
23		x	x																																					9
24		x	x	x	x	x	x																																	10
25	x	x	x																																					11
26		x	x	x	x	x																																		9
27	x	x																																						8
28		x																																						11
29	x	x	x																																					9
30		x																																						5
Ei+	14	16	16	14	8	13	9	10	10	12	9	12	8	13	11	10	9	12	9	11	9	6	10	4	11	11	10	8	9	6	12	7	7	9	8	10	6	10		

Ei+ : N.º de aciertos de cada alumno.
Ep+ : N.º de alumnos que contestan bien en cada ítem o pregunta.

Si los índices de dificultad de a y b son:

$$a = 0,45$$

$$b = 0,65$$

tiene mayor poder de discriminación el ítem b , por cuanto el valor del índice de discriminación de a debería acercarse más a 1 por tener un nivel de dificultad más próximo a 0,5

4.º *Análisis de los distractores.*—Para valorar la calidad de los distractores ha de tenerse en cuenta:

a) Si un distractor no es elegido por ningún alumno, debe ser revisado.

b) Los distractores que sean elegidos como respuesta buena por un número elevado de alumnos de nivel superior también deben ser revisados.

c) También deben revisarse aquellos distractores que son contestados por tantos alumnos con puntuación alta como alumnos de puntuación baja.

Para someter a análisis los distractores recomendamos que se utilice este gráfico:

Respuesta ...	(A)	B	C	D	E
27 % superior	14	2	1	—	2
27 % inferior	6	5	3	4	1

La respuesta correcta (A) aparece entre paréntesis. Los distractores son, pues, B, C, D y E. La simple revisión de la tabla nos indica que el único distractor que es necesario revisar es el E, que es elegido por más alumnos con elevada puntuación que con baja puntuación.

Caso práctico.

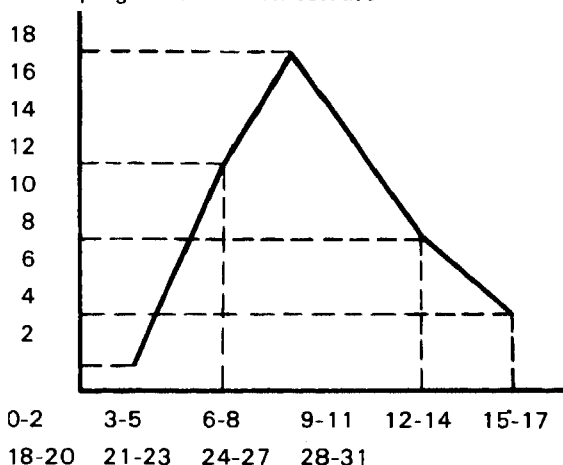
Hemos sometido a 38 alumnos a una prueba de 30 preguntas de matemáticas y hemos obtenido los resultados del cuadro 2.

A. Dificultad de la prueba.

— Distribución de puntuaciones:

N.º de alumnos

N.º de preguntas bien contestadas



— *Media de la distribución.*

$$M = \frac{376}{38} = 9,89$$

— *El recorrido* máximo de la distribución de notas es, evidentemente, 30 (de 0 a 30).

Por consiguiente, esta prueba es excesivamente difícil para el grupo de alumnos a que se aplica (la medida difiere sensiblemente de la mitad del recorrido).

B. Nivel de dificultad y poder de discriminación de los ítems.

Calcularemos el nivel de dificultad y el poder de discriminación de uno de los ítems, el 14 por ejemplo:

— *Índice de dificultad:*

$$I. D. = \frac{\text{Aciertos 27 \% sup.} + \text{Aciertos 27 \% inf.}}{\text{N.º 27 \% sup.} + \text{N.º 27 \% inf.}} = \frac{3 + 3}{20} = 0,3$$

— *Índice de discriminación.*

$$I. \text{ dis.} = \frac{\text{Errores 27 \% inf.} - \text{Errores 27 \% sup.}}{27 \% \text{ del total de alumnos}} = \frac{7-7}{10} = 0$$

Se trata, pues, de un ítem de cierta dificultad, pero sin poder de discriminación.

Si suponemos que el ítem 14 es de elección múltiple y que la distribución de respuestas fue la siguiente:

Alumnos que la eligen

Opciones	27 % superior	27 % inferior
A	1	3
B	2	1
Ⓒ	3	3
D	0	2
E	4	1

Podíamos reunir todo el proceso de análisis en esta ficha del ítem:

Respuestas	A	B	Ⓒ	D	E	N. de dificultad	Discriminación
27 % sup. ...	1	2	3	0	4	0,30	0
27 % inf. ...	3	1	3	2	1		

NOTA: Antes de eliminar el ítem por no ser discriminatorio, conviene revisar el distractor E, que eligen la mayoría de los alumnos del grupo superior.

3.3. Calificación de las pruebas objetivas.

Consideraremos en la calificación de pruebas objetivas tres casos: calificación de pruebas de evocación de recuerdo o construcción de respuesta, calificación de las pruebas de dos alternativas (verdadero-falso, si-no) y calificación de pruebas de elección múltiple.

1.º *Calificación de pruebas de construcción de respuesta.* La puntuación de un alumno en este tipo de pruebas es igual al número

de preguntas bien contestadas. Si queremos reducir la calificación a una escala de 0 a 10, aplicaremos esta fórmula:

$$\text{Puntuación} = \frac{\text{N.º de aciertos} \times 10}{\text{N.º total de preguntas}}$$

2.º *Calificación de pruebas de elección múltiple.* Un alumno ante una pregunta de elección múltiple puede encontrarse en una de estas situaciones:

1. Sabe cuál es la respuesta verdadera y la elige.

2. No sabe cuál es la respuesta verdadera y por ello no contesta.

3. No sabe cuál es la respuesta verdadera, pero intenta acertar por azar. En este caso, acertará una de n veces ($\frac{1}{n}$), siendo n el número de alternativas de la pregunta.

En la calificación de estas pruebas debe, pues, eliminarse la influencia en la calificación de los aciertos que logra el alumno por simple azar.

Si llamamos:

Bs las respuestas que da el alumno en el estado 1.

Ba las respuestas *buenas* que emite en el estado 3.

M al número de respuestas equivocadas que emite.

B al número total respuestas buenas (tanto las dadas en el estado 1 como en el estado 3).

podemos escribir:

$$B = B_s + B_a$$

También es fácil ver que el número *total* de respuestas dadas por unos alumnos es $B + M$, por lo que

$$B + M - B_s$$

es el número de respuestas que da en el estado 2, de las cuales acierta por simple azar:

$$\frac{B + M - B_s}{n}$$

Así, pues, escribiremos:

$$B_a = \frac{B + M - B_s}{n}$$

y

$$B = B_s + \frac{B + M - B_s}{n}$$

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Faverge, J.M.: *Methodes estadistiques en psychologie appliqué*, P. V: F. París, 1965.

Lafourcade, P. D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, 1969.

Bloom, B. J.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires, 1971.

Pidgeon, D., y Yates, A.: *An Introduction to Educational Measurement*. Londres, 1968.

Hindeman, R. H.: *Educational Measurement*. Glencview (EE. UU.), 1967.

Fernández Huerta, J.: *La fidelidad de las pruebas de instrucción por el método de mitades*. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 47, julio-septiembre, 1954.

Métodos de consistencia y equivalencia en la determinación de la fidelidad de las pruebas instructivas. R. E. P., núm. 48, octubre-diciembre de 1954.

Magnuson, D.: *Teoría de los tests*. México, 1969.

Adams, G. S.: *Medición y evaluación*. Barcelona, 1970.

Sawin, E. I.: *Técnicas Básicas de Evaluación*. Madrid, 1969.

Resolviendo esta ecuación para B_s resulta:

$$B_s = B - \frac{M}{n-1}$$

que es la fórmula que nos permite conocer cuántas respuestas da el alumno en el estado 1. La calificación de la prueba será igual, así, al valor de B_s .

3.º *Calificación de las pruebas de dos alternativas (verdadero o falso)*.

Partamos de la fórmula utilizada para calcular la puntuación verdadera en las pruebas de elección de respuestas:

$$B_s = B - \frac{M}{n-1}$$

En este caso, el valor de n es dos. Por lo tanto,

$$B_s = B - \frac{M}{2-1} = B - M$$

Así, pues, en las pruebas de dos alternativas la puntuación verdadera es la diferencia entre el número de respuestas verdaderas y el número de respuestas falsas.

4. Conclusión.

La evaluación del rendimiento de nuestros alumnos es una tarea compleja. El profesor dispone, para llevar adelante esta función con eficacia, de múltiples instrumentos, cada uno de ellos con ciertas virtualidades y no pocas limitaciones. Está en su saber hacer encontrar aquel medio o instrumento que se adecúe más al sector que pretende valorar y, sobre todo, utilizar inteligentemente las valoraciones que obtenga. Tal vez la regla de oro de los instrumentos de evaluación es la de considerarlos, precisamente, instrumentos, y nada más que eso.

EL ANALISIS

2

DE LOS TRABAJOS DEL ALUMNO

Por Jaime Acebrón

Inspector de Enseñanza Primaria

Una de las características más importantes del proceso educativo es la continuidad. Y si la evaluación forma parte del proceso educativo, deberá participar de las mismas características que éste. Es decir, la evaluación ha de ser, como el proceso educativo, continua. Pero dentro de este proceso continuo que es la evaluación podemos, sin embargo, distinguir unas fases que, por imperativos legales o

por exigencias de organización, coinciden con espacios de tiempo determinados previamente. Cada una de estas fases ofrece la oportunidad de establecer un diagnóstico y un pronóstico, es decir, permiten detectar deficiencias básicas en el contenido desarrollado hasta ese momento y predecir el posible rendimiento de los alumnos. Como consecuencia de ello, el profesor podrá reagrupar y modificar

su programa. En virtud de lo primero deberá considerar a sus alumnos encuadrados en nuevas categorías, de acuerdo con su rendimiento actual; mediante lo segundo podrá establecer nuevas actividades para desarrollar la materia delimitada.

Para cumplir esta doble función bastaría con que se aplicasen periódicamente aquellas pruebas y medidas que, confeccionadas sobre una base científica y correctamente empleadas, fueran capaces de proporcionar los datos necesarios. Pero esto no permitiría detectar las deficiencias en el momento mismo de producirse, sino solamente en el momento de aplicar la prueba, con lo cual, y al no ser corregidas inmediatamente, se irían acumulando una serie de errores que impedirían un aprendizaje normal.

Para evitar esto y contar en todo momento con los elementos de juicio necesarios para desarrollar adecuadamente el proceso didáctico, debemos disponer de otros medios que funcionen como señales de alerta en el momento preciso de producirse un fallo y que nos indiquen concretamente dónde se ha producido. Los medios de que disponemos para ello son la observación diaria de los alumnos y el análisis de sus trabajos.

Prescindiendo de la observación, que es objeto de otro tema, veamos cómo podemos

llevar a cabo el estudio o análisis de los trabajos realizados por los alumnos.

Análisis de trabajos.

Dos cosas debe determinar el profesor que utilice este procedimiento de evaluación: qué tareas deben realizar sus alumnos y cuáles son los aspectos de las tareas que han de ser objeto de evaluación.

En realidad, cuando un profesor acomete la tarea de evaluar los trabajos de sus alumnos debe considerar ciertas dimensiones generales del comportamiento que están presentes con mayor o menor intensidad en toda actividad escolar.

En primer lugar debe atender a la velocidad con que un alumno es capaz de realizar un trabajo, dimensión en la que intervienen una serie de factores entre los que se encuentran no sólo el nivel de madurez y el desarrollo físico, sino también su interés por la tarea a realizar y su actitud hacia ella, que condicionan en gran medida el resultado del aprendizaje.

Por otra parte, hay que considerar la exactitud de la respuesta, es decir, la presencia o ausencia de errores en el trabajo realizado.

Asimismo, el profesor tendrá siempre presente el grado de dificultad de las preguntas que el alumno es capaz de

responder o de la actividad que es capaz de realizar dentro de cada área.

Por último, no podemos olvidar la capacidad que el alumno demuestra en la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones o problemas de la vida escolar y extraescolar, sobre todo cuando intentamos evaluar un trabajo de tipo práctico.

Pero con independencia de estas y otras dimensiones, tales como nivel de desarrollo, inteligencia, ambiente familiar y social en que se desenvuelve el alumno, etc., el profesor que intente analizar un determinado trabajo debe fijarse previamente una serie de criterios que lo permitan constatar la presencia o ausencia de ciertos aspectos concretos que determinan la perfección de una tarea acabada.

Por ejemplo, si se trata de analizar una composición o redacción, el profesor puede fijarse en aspectos mecánicos de la misma, como son la ortografía y la puntuación; o puede fijarse solamente en los elementos expresivos, es decir, en el vocabulario utilizado, en la variedad de las frases, en la sistematización de las ideas, etc., elementos que por sí solos no permitirían un juicio completo sobre el trabajo elaborado por el alumno. Solamente utilizando una tabla de criterios previamente confeccionada, se podría realizar un análisis de todos los elementos que intervienen en un determinado trabajo escolar.

*Cuando nos planteamos la pregunta relativa a las tareas o tipos de trabajo que han de ser objeto de evaluación mediante este procedimiento, la respuesta obligada es **todos los trabajos que realiza el alumno siempre que se trate de actividades concretas, específicas, que sean capaces de poner de manifiesto conductas o formas de comportamiento observables y que exijan para su realización algún tipo de expresión.***

Sin embargo, y para facilitar su estudio, podríamos clasificar las actividades discentes en cuatro grandes grupos que comprenderían, en términos generales, todos los tipos de trabajo que pueden ser evaluados mediante este procedimiento: 1) Pruebas prácticas que determinen la capacidad de aplicación de lo aprendido; 2) Las composiciones y todos aquellos escritos que nos permitan determinar el número y naturaleza de los errores cometidos por los alumnos; 3) Cualquier tipo de actividad expresiva; 4) Las pruebas aplicadas.

En todos ellos el profesor deberá fijarse tanto en la variedad como en la calidad de los instrumentos utilizados, en el contenido del trabajo, en la presentación del mismo, en los errores cometidos y en la originalidad expresada por el alumno en su tarea.

Veamos, exclusivamente, a título indicativo y sin que pretendamos con ello agotar las

NUEVO METODO PARA LA ENSEÑANZA PREESCOLAR

PROGRAMADO:

Programa a largo y corto plazo, desarrollado por semanas.

GLOBALIZADO:

En 11 motivaciones generales, analizadas en cuatro unidades cada una.

ACTIVO:

Cada conjunto incluye material manipulable, según los métodos activos más modernos.

COMPLETO:

Los alumnos que dispongan de este conjunto no necesitarán adquirir ni una hoja de papel a lo largo del curso.

Este método es fruto de dos años de trabajo del EQUIPO PEDAGOGICO DDB y de la cooperación internacional:

Fundación Nuffield	Londres
Bray-Clausard	París
Editions OCDL	París
Herder-Verlag	Friburgo

COMPRENDE EL SIGUIENTE MATERIAL

PARA LA PROFESORA:

Guías didácticas con vocabulario exhaustivo, metodología, narraciones, recitaciones, canciones, adivinanzas, trabalenguas, manualizaciones, etc.

PARA EL ALUMNO:

Mi carpeta para todo

Fichas de preescritura y escritura, matemáticas, lectura, fichas-puzzle, fichas-calco, atención, observación, material manipulable, juegos de lenguaje, etc.

PARA LOS PADRES:

Tu hijo aprende a vivir. Sugerencias a los padres para ayudar en su labor a la profesora.

Los padres y el colegio. El papel de los padres desde el punto de vista social, su colaboración en los diferentes países, asociaciones de padres, etc.

INFORMACION Y PEDIDOS:

**EDITORIAL ESPAÑOLA
DESCLEE DE BROUWER**

Henao, 6 - Apartado 277 - Teléfs. 24-68-43 - 23-30-45 - Direc. Telegráfica DEDEBEC - BILBAO-9

posibilidades que ofrece el tema, qué criterios pueden tomarse para realizar el análisis de algunos trabajos.

El análisis de los trabajos escritos.

Expresión lingüística.

Saber expresarse por escrito es formarse una idea unitaria sobre un tema y desarrollarla en una serie de oraciones de acuerdo con unas características que definen los distintos tipos de elocución (narración, diálogo, descripción, etc.). De aquí se deduce que los elementos que intervienen en la expresión lingüística son muy complejos y, como consecuencia, su evaluación se hace complicada y difícil, sobre todo cuando se trata con alumnos de Educación General Básica. Y, sin embargo, es una de las actividades más importantes porque desarrolla todas las facultades intelectuales.

Generalmente, para evaluar una composición escrita suelen emplearse escalas que miden la calidad general del trabajo (1) o tests estandarizados que determinan las frecuencias de uso y error de determinados elementos, sin que unas ni otros tengan pretensión analítica alguna. Evaluar así los trabajos escritos de los alumnos es relativamente fácil por cuanto que se

utilizan patrones generales que sirven de punto de referencia.

Pero la dificultad se presenta cuando el profesor pretende apreciar características en las que es difícil precisar su grado de corrección. El dinamismo de la expresión, la organización de las ideas, la originalidad, la creatividad, etc., son aspectos cuya presencia o ausencia determinan la calidad de los escritos de los alumnos y cuyo estudio permitirá al profesor planear y llevar a cabo una eficaz enseñanza correctiva.

En consecuencia, el análisis debe empezar por una constatación de los diversos aspectos que presenta la tarea. Es decir, el profesor debe aislar previamente los elementos que vaya a analizar en orden a los objetivos a evaluar. Estos elementos pueden ser agrupados en categorías, procurando que la tabla o relación de criterios establecidos resulte adecuada al trabajo que pretendemos analizar y sea formulada de una manera clara y concreta.

Veamos a continuación una posible tabla de criterios para analizar un trabajo de redacción:

- Vocabulario específico utilizado.
- Variedad y corrección de las frases.
- Ortografía y puntuación.
- Viveza de expresión.
- Lenguaje complementario.

- Desarrolla un esquema de trabajo.
- Distingue la idea principal de las ideas secundarias.
- Presenta gran riqueza de ideas.
- Distingue los hechos de la hipótesis.
- Es ordenado en su exposición.
- Extrae conclusiones lógicas.
- Resume adecuadamente.
- Limpieza y presentación.
- Errores cometidos.
- Habilidad para enfocar muchas ideas al mismo tiempo.
- Preferencia por lo complejo.
- Capacidad de síntesis.

Como se desprende de esta larga relación de criterios, los objetivos que el profesor puede perseguir son amplísimos y podríamos identificarlos con los objetivos del lenguaje en general. Pero esto no hace sino afirmarnos más en la idea de que el programa de esta materia debe abarcar una gran cantidad y variedad de actividades. A título de ejemplo, reseñaremos algunos de los ejercicios que el profesor puede incluir en un programa correctivo de expresión escrita: copias de diversos textos, escritura de cartas, preparación de noticias, informes, redacciones libres, descripciones, desarrollo del vocabulario, prácticas orales, lecturas diversas, uso del diccionario, aplicación de reglas ortográficas, etc., todo ello con el exclusivo propósito de que el

(1) Un ejemplo de escala de composición puede verse en García Hoz, V.: *Manual de tests para la escuela primaria*. Escuela Española. Madrid, 1957.

alumno pueda llegar a utilizar el lenguaje de forma correcta y dentro de un ambiente apropiado a las necesidades lingüísticas de los escolares.

Expresión matemática.

Posiblemente, las actividades de expresión matemática son las que más necesitan de la orientación y ayuda del profesor, no sólo porque su aprendizaje implica un conocimiento claro y preciso de la naturaleza y estructura del sistema numeral, sino también porque desde el primer momento es preciso dominar las técnicas operativas y comprender un vocabulario específico. Por otra parte, los alumnos de estas edades no suelen tener muchas oportunidades de ampliar sus conocimientos matemáticos fuera de clase, por lo que, generalmente, su práctica se limita a lo que puedan hacer en la escuela.

Contrariamente a lo que ocurre con otras materias, en matemáticas existen multitud de tests para determinar el nivel de instrucción de los alumnos, por lo que el profesor que quiera hacer una evaluación encontrará elementos suficientes para ello.

Sin embargo, para tener una idea aproximada del escolar en todo momento no es preciso aplicar un programa completo de pruebas. Bastará con que el profesor analice los trabajos que diariamente realizan sus alumnos, fijándose en las distintas facetas de la asignatura. Si pensamos que

las deficiencias en el aprendizaje matemático son debidas en gran parte a la complejidad que ofrecen las propias operaciones, veremos la importancia que puede tener el estudio de los errores que cometen los alumnos en las distintas actividades de esta materia(2).

Los errores más frecuentes que se pueden descubrir en un análisis de las operaciones aritméticas básicas obedecen a tres tipos de causas principalmente: falta de comprensión de los números y sus relaciones, deficiente conocimiento de las combinaciones básicas y uso de procedimientos incorrectos. Fijándose en estos errores, cualquier profesor puede confeccionar su propia tabla de criterios. Como ejemplo damos aquí algunos de los errores generales más frecuentes en estas operaciones:

- Falta de automatismo en el cálculo.
- Olvido de añadir el número que se "lleva".
- Escribir el número que se "lleva".
- Inversión de números.
- Omisión de resultados.
- Dificultad al operar con los ceros.
- Colocación defectuosa de algunos números.
- Formato defectuoso en las operaciones.
- Transferir procedimientos de una operación a otra.

(2) Sobre este punto, puede verse: Brueckner, L. J., y Bond, G. L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Rialp. Madrid, 1969.

Este tipo de errores puede determinar también los fracasos de los alumnos en la resolución de problemas, pero cuando se trata de analizar esta actividad hay que tener en cuenta, además, otros aspectos que pueden influir notablemente en la comprensión general del enunciado (nivel de lectura, vocabulario específico, experiencia del alumno), en el planteamiento de las operaciones (escaso nivel de razonamiento aritmético), en los métodos de trabajo (utilización de material auxiliar) e, incluso, en la eficacia del programa y en los procedimientos de enseñanza empleados.

El análisis de las respuestas del alumno en las pruebas de ensayo.

Aunque estas pruebas han sido atacadas por la dificultad que entraña su calificación sobre unas bases realmente objetivas, no cabe duda de que son muy útiles si el profesor que valora los trabajos es capaz de elegir criterios de calificación suficientemente razonables. Por otra parte, el análisis de las respuestas del alumno representa una labor que el profesor debe realizar si desea conocer la efectividad real de su enseñanza. Esta tarea será particularmente útil en aquellas pruebas que hayan sido preparadas por los profesores de acuerdo con unos criterios válidos y siempre que las cuestiones sean redactadas de tal forma que sugieran respuestas en las

que los alumnos puedan poner en juego su capacidad de imaginación y aplicar los conocimientos ya adquiridos. No obstante, cualquier sugerencia que se formule sobre las técnicas de valoración de pruebas escritas, carecerá de sentido si el profesor no es capaz de enjuiciar precisa y objetivamente.

He aquí algunos de los aspectos que pueden incluirse en una tabla de criterios para el análisis de los resultados de una prueba de este tipo.

- Capacidad para seleccionar la información más conveniente.
- Habilidad para organizar las ideas que intervienen en cada respuesta.
- Habilidad para resumir la respuesta.
- Originalidad en el enfoque de la información.
- Capacidad para identificar relaciones de causa y efecto.
- Habilidad para aplicar principios o normas a nuevas situaciones.
- Exposición de ideas con imaginación creadora.
- Adecuación en la extensión y profundidad de la respuesta dada.
- Habilidad para elaborar su propio marco de referencia.

El análisis de la lectura oral.

La determinación de los errores cometidos por los

alumnos en una lectura realizada en voz alta es uno de los procedimientos utilizados para establecer un diagnóstico. Se han elaborado numerosas listas de los errores más frecuentes y, aunque algunos de ellos sean poco significativos, otros ponen de manifiesto importantes anomalías que dificultan considerablemente el aprendizaje normal.

Por otra parte, la consideración de los factores que intervienen en la lectura puede servir de gran ayuda a la hora de confeccionar las tablas de criterios para llevar a cabo una evaluación correcta. Pero en este aspecto deberán tenerse muy en cuenta las circunstancias que rodean al alumno en el momento de realizar la lectura.

Por último, no hemos de olvidar que en la enseñanza correctiva de la lectura el estímulo y dirección del profesor, junto con el interés del estudiante por acrecentar el vocabulario lector y desarrollar la rapidez y la comprensión lectora, son de radical importancia. Téngase en cuenta, si no, que cada tipo de lectura (poesía, prosa, escritos históricos o científicos, etc.) tiene un carácter específico no sólo por la diferencia de vocabulario usado, sino también por la diversidad de la experiencia necesaria para comprender una u otra forma de pensamiento; cada clase de lectura tiene un léxico propio y exige un grado de atención que varía con la familiaridad del asunto que trate. De aquí se deduce que

el análisis debe hacerse sobre unidades didácticas variadas.

He aquí algunos de los aspectos que pueden servir de pauta al analizar una lectura oral:

- Letras y sílabas mal pronunciadas.
- Letras, sílabas y palabras omitidas.
- Sustitución de palabras.
- Repetición de palabras.
- Palabras con cortes indebidos.
- Acentuaciones incorrectas.
- Confusión de sonidos.
- Adición de sonidos.
- Inversión de sonidos.
- Inadecuación de los tonos a las características del texto.
- Distribución incorrecta de pausas y silencios.
- Lectura monótona.
- Sensación de inseguridad.

Estos criterios o aspectos proporcionan unos datos que servirán para realizar sólo una parte del programa de lectura. Para que la lectura se convierta en un medio informativo, de recreo y de perfeccionamiento personal, el profesor debe estar preparado para identificar también posibles fallos de comprensión, de tal forma que el programa que conciba pueda desarrollar la capacidad del alumno para hacer frente con éxito a las demandas de material cada vez más específico y llegar a ser un lector eficiente. A este respecto, puede ser interesante que el profesor considere las siguientes categorías, a las

que Thomas y Crescimbeni llaman niveles de lectura (3): "nivel de lectura independiente", en el que se pueden encuadrar a los alumnos que no desciendan del límite del 90 por 100 en comprensión ni superen el 1 por 100 en errores mecánicos; "nivel de lectura educativa", con un nivel de comprensión y de errores mecánicos no inferior al 75 por 100 ni superior al 5 por 100, respectivamente; "nivel de frustración lectora", en el que se incluirá a los alumnos que fallen en la comprensión del 50 por 100 de palabras y que sobrepasen el 10 por 100 de errores mecánicos.

Por lo que se refiere a la corrección del fallo observado, el profesor deberá tener muy en cuenta la naturaleza y causa de la deficiencia y el tipo de alumno (de aprendizaje lento o rápido) con que se encuentra. En términos generales podemos afirmar que será necesaria una explicación sobre el error cometido, al mismo tiempo que se procede a seleccionar y realizar los ejercicios más adecuados para su corrección.

He aquí algunos de los ejercicios que se pueden realizar: completar frases; aprender distintos significados de una palabra; describir láminas; ejercicios que desarrollen la habilidad para anticipar palabras; clasificar palabras siguiendo unas normas; identificar las distintas partes de

una palabra; identificar sonidos y sílabas; identificar el sentido de frases; organizar párrafos; resumir y generalizar, etc.

Pero, sobre todo, y con independencia de los ejercicios que se realicen, el profesor debe elegir el texto de lectura más adecuado al nivel lector general de sus alumnos.

El análisis de la expresión oral.

La expresión oral es, quizás, uno de los aspectos menos atendidos en la escuela, no obstante la importancia que tiene como factor que condiciona en gran manera el éxito social de los individuos y, en muchos casos, el éxito escolar. Saber expresarse es usar debidamente las palabras y presentar los diversos aspectos de una cuestión, tema o debate de tal forma que los demás puedan llegar a establecer conclusiones justificadas.

Cuando el alumno ingresa en la escuela, lleva consigo un vocabulario y una sintaxis que son un reflejo del mundo extraescolar en que vive, con todos sus aspectos positivos y negativos. En consecuencia, la tarea del profesor será doble: por una parte han de ser descubiertos y corregidos los defectos; por otra, ha de procurar desarrollar sus virtudes. Una y otra exigen un ejercicio constante para llegar a conseguir una expresión correcta y un dominio del idioma.

El cometido de la evaluación en el campo de la expresión oral es muy complejo, puesto que son muchos los elementos que la integran y son muchas las situaciones en que se manifiesta, tanto dentro como fuera de la escuela: conversaciones, diálogos, discusiones, relatos, descripciones, etc. En todas estas actividades la evaluación debe descubrir y analizar sistemáticamente las anomalías y deficiencias del alumno, y el profesor debe llegar a diagnosticar el grado de efectividad expresiva en cada situación. Para lograrlo, no suele disponer de tests o escalas estandarizadas, por lo que deberá emplear otros procedimientos de evaluación menos rigurosos que le serán sumamente útiles a la hora de determinar la calidad de la expresión oral de sus alumnos.

Con independencia de la actividad que se analice, el profesor puede fijarse en aspectos como los siguientes:

- Fluidez verbal.
- Pronunciación.
- Riqueza de vocabulario.
- Organización lógica de la exposición.
- Claridad y precisión de pensamiento.
- Corrección gramatical.
- Originalidad expresiva.
- Riqueza de ideas.
- Unidad del relato.
- Coherencia del argumento.
- Claridad expresiva.
- Precisión y adecuación de los términos utilizados.

(3) Thomas, G. I., y Crescimbeni, J.: *Enseñanza individualizada por materias*. Magisterio Español. Madrid, 1970.

- *Naturalidad del lenguaje.*
- *Entonación adecuada.*

Dejando aparte aquellas anomalías lingüísticas, debidas a factores personales y sociales, cuyo tratamiento exigiría la utilización de los servicios de un especialista, el profesor tiene en su mano multitud de procedimientos para lograr que sus alumnos se expresen correctamente y sean entendidos por los demás (téngase en cuenta que la causa de muchas dificultades expresivas son debidas a fallos en la enseñanza). La falta de espacio nos obliga a relacionar simplemente, sin más comentario, algunos de estos procedimientos (4):

- *Dar ocasión al alumno para que se exprese libremente en cualquier actividad.*
- *Favorecer el incremento gradual del vocabulario.*
- *Realizar ejercicios de lenguaje oral sobre temas sacados de la propia experiencia de los alumnos.*
- *Estimular lecturas de diversos tipos (narraciones, diálogos, descripciones, etc.).*
- *Favorecer la participación en actividades sociales.*
- *Facilitar la participación de los alumnos en actividades colectivas escolares.*
- *Procurar que escuche*

(4) Para una ampliación de este tema, véase Castro Alono, C. A.: *Didáctica de la lengua española*. Anaya, Salamanca, 1969, páginas 741 y siguientes.

frecuentemente el lenguaje correcto (cintas magnetofónicas, discos, etcétera).

En general, podemos decir que el profesor debe programar actividades individuales y colectivas en las que se asegure la práctica del lenguaje oral en una gran variedad de situaciones, y esto tanto para una enseñanza correctiva como para el desarrollo de un programa normal.

Si, además de esto, se consigue que el alumno sea consciente de sus propios éxitos, habremos encontrado el mejor sistema de motivación para reducir considerablemente el tiempo y los ejercicios necesarios.

Interpretación de los resultados en este tipo de evaluación.

La tarea del profesor no termina con el descubrimiento del error cometido, sino que debe continuar hasta saber la causa que lo produce y lograr su corrección. Generalmente, las deficiencias son debidas a las características del propio alumno o a defectos en la enseñanza. En el primer caso se descubrirán anomalías complejas difíciles de tratar, cuya corrección debe ser confiada a especialistas. En el segundo caso los fallos serán de poca importancia y se podrán superar con una actuación directa e inmediata, modificando, si fuera preciso, los métodos de enseñanza, seleccionando el

material didáctico más adecuado, incluyendo alguna modificación en el programa o prestando una mayor atención al alumno.

En los casos en los que se aprecie una alta dificultad, aun sin constituir un problema que necesite un tratamiento especial, es conveniente utilizar otras técnicas que pueden proporcionar información sobre ciertos puntos oscuros o no bien delimitados por el análisis de un trabajo escrito. Convenientemente utilizadas, pueden revelar datos de gran interés en aspectos como la actitud que toma el alumno hacia una tarea determinada, la efectividad de sus métodos de trabajo, el uso de procedimientos indirectos para realizar un ejercicio, la forma con que se enfrenta a situaciones problemáticas, su sentido de responsabilidad, etc.

Sin embargo, no conviene olvidar que los resultados obtenidos mediante el análisis de los trabajos de los alumnos no pueden ofrecer garantías con base científica. Por otra parte, tampoco pueden ser generalizados, ya que los estudios no son realizados sobre poblaciones representativas. Pero no cabe duda de que identifican con cierto rigor determinadas anomalías en el aprendizaje y proporcionan, en consecuencia, elementos de juicio necesarios para evaluar aquellas formas de trabajo escolar a las que no se pueden aplicar fácilmente otras técnicas más rigurosas y objetivas.

La observación diaria del trabajo del alumno

Por Eduardo Soler Fierrez
Inspector de Enseñanza Primaria

Conforme se va haciendo más flexible la organización de la clase aumenta la necesidad de que el profesor adopte un sistema que le asegure el exacto conocimiento de lo que le sucede a cada uno de sus alumnos. Con la puesta en práctica de la enseñanza individualizada y la evaluación continua, son muchos los profesores que se sienten preocupados por el hecho de que la organización de la clase llegue a ser más compleja, viendo incrementada la dificultad para observar los progresos de los escolares y asegurarse de que la nueva enseñanza tenga lugar de manera económica. En principio, hay que convenir que las citadas innovaciones han venido a enriquecer la función docente al no dejarla reducida a la simple explicación. Se simultanean otras entre las que podemos anotar el ser observador y registrador de las conductas de los alumnos.

En una clase organizada es necesario que el profesor pueda contestar a estas preguntas que se pueden formular a propósito de cualquier alumno:

¿Conozco a quién está realizando esta actividad?

¿Cuándo la ha realizado?

¿Con qué grado de perfección ha sido realizada?

El profesor que está en condiciones de contestar estas tres preguntas suministra evidencias documentales de cómo es el alumno, del contenido de sus actividades y de su progreso. Se hace patente la necesidad de disponer de

registros adecuados en donde quede constancia de las contestaciones que se van dando a las preguntas iniciales.

La primera característica de cualquier buen registro es que debe ser práctico. Ello implica el que se preste a anotaciones inmediatas y que pueda ser utilizado como parte integrante del trabajo diario del profesor.

La Reforma Educativa se orienta hacia sistemas mucho más flexibles que a los que estábamos acostumbrados, flexibilidad que, en el campo de la evaluación, por ejemplo, ha roto con las pruebas finales como único instrumento y nos ha llevado a una valoración basada en el trabajo que el escolar realiza cada día. Sin duda alguna, la función docente no se puede ejercer ahora sin asumir este papel de observación y registro de que estamos hablando, ya que el modo de evaluación traído por la Ley está menos atado a pruebas finales y más unido a la observación cotidiana de los intereses, dificultades, logros y participación de cada uno de los alumnos. Salta a la vista que tal cúmulo de datos no puede ser retenido ni por el alumno ni por el profesor y que de ellos hay que dejar constancia en instrumentos muy distintos del bloc de notas del profesor o del boletín de información a los familiares de los alumnos.

Como vemos, el papel del profesor está pasando de un modelo pura y simplemente didáctico, a otro más variado que comprende distintas tareas y es importante que se comprenda que uno de los aspectos de este cambio es la necesidad de actuar como verificador, redirigiendo y evaluando las actividades de los

alumnos. El nuevo sistema, sin que esta función sea bien encauzada, es anárquico ya que equivaldría a abandonar a los alumnos con sus actividades. El profesor debe proyectar efectivamente su intervención en el aprendizaje para que el procedimiento sea de guía más que de descubrimiento confuso.

Antes de confeccionar o adoptar un registro es necesario contestar a estas preguntas:

¿Qué debo registrar?

¿Por qué considero que estas conductas merecen registrarse?

¿Qué uso haré de la información obtenida?

¿Cómo puedo recoger la información de manera rápida y eficaz?

O en otros términos:

1.º El profesor debe considerar los objetivos del plan de trabajo.

2.º El profesor debe proyectar un sistema de registro que esté relacionado con el logro de estos objetivos.

3.º El profesor debe evaluar como eficaces los datos que han servido de ayuda para alcanzar los distintos objetivos.

4.º El profesor debe estar interesado en estudiar si en la recogida de datos hay algún resultado inesperado, porque, a menudo, ocurre cuando el aprendizaje tiene lugar en una atmósfera de libertad.

La recogida de estos datos puede ser la base para nuevas averiguaciones. De esta manera, los datos desempeñan una de sus más importantes funciones, ya que ayudan a que el profesor sea más eficiente al enfocar sus conocimientos hacia las posibilidades nuevas que pueden esperarse de los propios intereses y necesidades de los alumnos. La identificación de estos intereses es sin duda el primer paso para poder ejercitarlos.

Un principio importante que debe tenerse en cuenta es la necesidad de distinguir entre el registro de una conducta alcanzada ya y el proceso de su conquista. Por ejemplo, si verificamos una lista de comprobaciones nos indicará que una serie de actividades han sido comprendidas, pero no nos descubrirá nada de cómo el alumno ha llegado a comprenderlas.

Del mismo modo es preciso diferenciar dos tipos de registros:

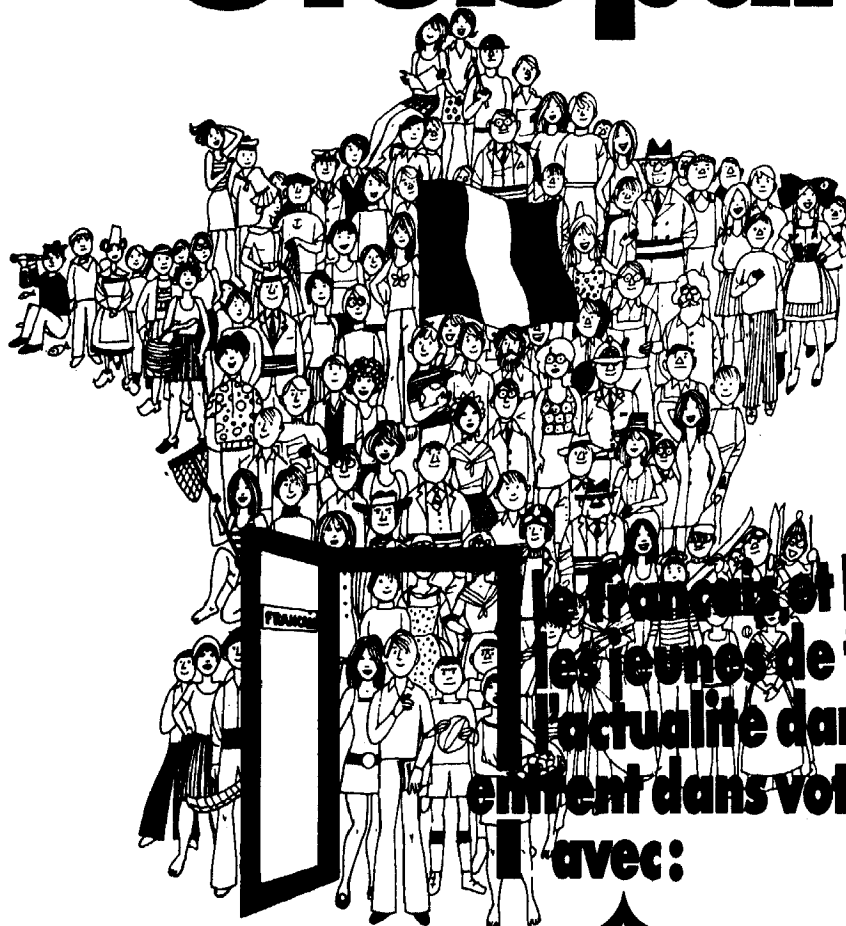
1. Registros a corto plazo. 2. Registros a largo plazo.

¿Qué registros serán de uso inmediato para el profesor y cuáles deben formar parte del sistema vertical en la organización de cualquier colegio?

Hay veces, que los datos se toman para uso personal de un profesor; otras, estos datos serán manejados por los diferentes profesores que el alumno tiene durante un curso, y otras, por todos los profesores que tendrá a lo largo de su escolaridad. El que sea para uso propio o no, influye sin duda en la forma de registrar los datos. Esta diferenciación da lugar a dos clases de registros, unos amplios y otros superficiales. Cuando el registro es para uso personal del profesor sus objetivos se centran en verificar los progresos y en deducir el futuro plan de trabajo, mientras que un registro que deba pasar a otro profesor sería proyectado de tal manera que sus datos fueran inteligibles independientemente del que lo utilice y debe hacerse con las miras de que pueda observarse en él la continuidad del aprendizaje.



8 fois par an...



**Le français et la France
les jeunes de tous les pays
l'actualité dans le monde
entrent dans votre classe
avec:**



**feu
vert**

8 numéros de 6 pages.
Vocabulaire de base : 300 mots.
Pour les débutants en français.
Avec fiches pédagogiques
pour le professeur.

**quoi
de neuf.**

8 numéros de 8 pages.
Vocabulaire de base : 700 mots.
Pour les étudiants en 2^e année
d'étude du français. Avec fiches
pédagogiques pour le professeur

passerpartout

8 numéros de 16 pages.
Vocabulaire de base : 1300 mots.
Pour les étudiants en 3^e et 4^e années
d'étude du français. Avec fiches
pédagogiques pour le professeur

Demandez un spécimen de la revue qui vous intéresse à :

Sociedad General Española de Librería S.A., Evaristo San Miguel 9, MADRID 8

Por último, es importante reseñar los registros tomados por los propios alumnos sobre lo que ellos han hecho y el tiempo que han empleado. Estos registros pueden ser usados como incentivo para un futuro esfuerzo y como una fuerza motriz que generalmente dará más sentido al trabajo del alumno.

Los registros pueden facilitar bastante la tarea a los tutores a la hora de interesar a los padres e informarlos acerca de los progresos de sus hijos, pudiéndose tomar como base para una carta personal o para una entrevista con ellos.

Contenido de los registros individuales.—Percatados de la necesidad de un buen sistema de registros y analizadas las diversas clases, es preciso estudiar qué conductas merecen ser registradas.

Por lo que respecta a la Educación General Básica, un registro debe dar cabida a estos apartados:

1.º Datos que el profesorado de los distintos departamentos crea necesarios para las áreas de expresión: verbal, numérica, plástica y dinámica.

2.º Actividades creadoras realizadas en cada una de las áreas.

3.º Datos especiales concernientes a las necesidades de cada uno de los alumnos.

4.º Datos sobre las medidas que el equipo de profesores toma con cada alumno.

Como puede observarse, el profesor juega un importante papel en cada uno de los cuatro apartados anteriores.

Manera de registrar.—Una vez contestada la pregunta fundamental “¿qué registrar?”, examinando el contenido de los registros individuales, desembocamos en otra cuestión de orden eminentemente práctico que los profesores se hacen todos los días: “¿Cómo registrar?”.

Ante todo es preciso diferenciar entre fecha-

ro del centro y registro personal del alumno. Aquel está formado por las fichas emanadas de la autoridad ministerial, uniformes para todos los centros, y en las cuales se recogen datos indispensables; con ellas (E. R. P. A. s.) están familiarizados todos nuestros profesores.

El registro personal del alumno no tiene modelo oficial, teniendo cada centro que adoptar el suyo. Este registro es acumulativo, pasando de profesor en profesor y de curso en curso para recoger la opinión colectiva, anotándose en él detalles sobre la personalidad, los resultados de los tests de diferentes tipos que se vayan pasando, las faltas de asistencia, datos familiares de interés, aprovechamiento en los distintos cursos, dificultades individuales en las distintas áreas, etc. Estos registros son indispensables en cualquier centro, pero no pueden existir aisladamente sin ayuda de otras clases de registros, ya que de lo contrario nos exponemos a que se rellenen con el sólo fin de cumplir un requisito legal, teniendo entonces muy poco valor positivo. Hay que convencerse de la idea —repito— de que la actividad de registro es una parte integrante del trabajo del profesor y del alumno, siendo esta concepción la única válida si queremos que cumplan los registros con su función orientadora dentro del trabajo escolar (1).

Los datos que hay que registrar podemos dividirlos en dos grupos:

1.º Datos que toma el profesor.

2.º Datos que toma el alumno:

El profesor tiene que decidir de antemano:

1.º ¿Qué es necesario registrar?

2.º ¿Qué pueden anotar los alumnos por sí mismos?

3.º ¿Cómo pueden contribuir los datos anotados por los alumnos a las anotaciones realizadas por los profesores?

(1) Un modelo de Registro personal acumulativo del alumno para los ocho cursos de E. G. B., así como la forma de realizar la evaluación continua en las distintas áreas, está recogido en el Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria de Barcelona, año 1971, números 69 y 70.

4.º ¿Cuándo de las anotaciones de los alumnos se desprende la necesidad de ayuda del profesor?

El profesor tendrá que anotar, como es obvio, los resultados de cualquier test, señalando la fecha en que se realizó y las manifestaciones de la conducta que crea que merecen recogerse.

El profesor en su papel de registrador debe percatarse de que existen dos aspectos bien distintos a los que hay que dar cabida:

a) Los conocimientos adquiridos, los hábitos y destrezas fijados y las actitudes inculcadas con el aprendizaje.

b) La conducta del alumno en las actividades libres que pone de manifiesto su manera de ser.

Como registrador de los aspectos recogidos en el apartado a), el profesor estará interesado en la adquisición de los conocimientos de lectura y escritura, conocimientos matemáticos, de lenguaje, de ciencias sociales, etc., así como en las habilidades necesarias en educación física, formación musical, etc.

Estas anotaciones pueden dar ocasión para que el profesor reflexione sobre estas preguntas:

1.º ¿Son útiles estos conocimientos para los alumnos que los han adquirido?

2.º ¿Cómo pueden servir de estímulo a la creatividad del alumno?

3.º ¿Las actividades preparadas dan oportunidad a los alumnos superdotados para hacer progresos reales de acuerdo con su capacidad?

4.º ¿Los alumnos retrasados están siendo tratados adecuadamente?

5.º ¿Está organizado el trabajo de forma

que cada alumno progrese a su propio ritmo y satisfaga sus propios intereses?

Como registrador de las actividades naturales del alumno, el profesor adquiere un papel más importante, hasta tal punto que se puede afirmar que es aquí cuando se muestra como un verdadero profesional de la docencia más que como un simple enseñante.

Esta función lleva consigo una eficiente manera de confrontar y recoger la información obtenida para que se pueda utilizar a favor del aprendizaje, ayudando al alumno a alcanzar un nivel más alto de reflexión, a que resuelva problemas más complejos, a lograr que los conocimientos que va adquiriendo tomen significado en función de su experiencia personal y no caigan en el vacío, y, en general, pueden tomarse como bases para futuros aprendizajes.

Además, cumplen una importante función a la hora de que el equipo de profesores se ponga a realizar la programación de las distintas áreas, ya que las experiencias registradas, los intereses personales observados, los logros alcanzados y las dificultades experimentadas tienen un inigualable valor para el profesor si quiere hacer de la programación un verdadero instrumento de ayuda para los alumnos de su clase y no hacer de ella una actividad rutinaria. Cuando se trata de presentar a los padres los progresos reales, estos puntos de apoyo son muy necesarios.

Al observar al alumno durante los períodos de aprendizaje hay que tener en cuenta lo siguiente:

1.º ¿Cómo reacciona ante el estímulo presentado?

2.º ¿Existe alguna evidencia de las siguientes etapas del pensamiento creativo?:

a) *Preparación.*—Cuando el escolar tiene en cuenta todas las posibilidades del estímulo.

b) *Incubación.*—Cuando hace un análisis

de todas sus posibilidades y puede hacer comentarios que revelen pensamientos propios.

c) *Iluminación.*—Cuando se decide por ciertos cauces de acción.

d) *Verificación.*—Cuando es capaz de sacar las últimas consecuencias de la acción emprendida.

3.º La naturaleza de los comentarios que cada alumno hace durante el tiempo en que está trabajando en sus tareas. Así, por ejemplo, si el profesor le ha preguntado, su respuesta puede dar la impresión de que tiene formados juicios válidos sobre el tema o que por el contrario lo han entendido superficialmente.

4.º Hay que observar también si existe evidencia de resolución de problemas creativos, si el alumno hace buen uso de su imaginación, si emplea en sus trabajos un lenguaje variado, si es capaz de ordenar sus propias ideas.

5.º ¿Hay algunos indicios de que emerjan nuevos intereses como consecuencia de los estudios realizados?

6.º Respecto al grupo de sus compañeros, ¿tiene nuestro alumno cualidades de líder? ¿Quiénes son sus seguidores, los alumnos aventajados o los que necesitan cuidados especiales?

7.º ¿Existen algunos indicadores que aconsejen cambio en los métodos utilizados por el profesor o en la manera de tratar al alumno?

8.º ¿Algún grupo necesita enseñanzas de recuperación o educación especial?

Estos registros, en los que se va anotando todo lo que sucede, llegan a ser la fuente sin la cual no se puede estructurar las actividades posteriores. Son, sin duda, la mejor ayuda para percatarse de los progresos, seguir el desarrollo, y dar al alumno una educación en función de sus aptitudes, intereses y aspiraciones personales.

Los registros hechos por los propios alumnos.—Por las experiencias realizadas en algunos centros se ha comprobado que, cuando los alumnos se esfuerzan en hacer sus propios registros, suelen tener éstos gran valor para ellos mismos y para los profesores. Al principio los alumnos no se percatan de su utilidad y titubean en su realización, por lo que es necesario un adiestramiento previo, pero este tiempo —que es mayor cuanto menor es el alumno— resultará a la larga un tiempo bien empleado.

Si uno de los fines fundamentales de la educación personalizada es preparar al alumno para que tenga su propia opinión con respecto a su trabajo y a su rendimiento hay que utilizar estos registros como medios eficacísimos para alcanzar este fin.

Podemos resumir diciendo que los registros tomados por los propios alumnos son un excelente motivo para que aumenten sus esfuerzos y la calidad del trabajo que realizan.

¿Cómo pueden hacer los alumnos solos sus registros?

Por supuesto que lo que los alumnos registren dependerá de dos factores: edad y preparación. Deben ser enfocados en función de los objetivos formulados por el profesor adecuados al nivel, aptitudes e intereses de cada escolar. Más que dejar plena libertad en su realización, libertad que luego requeriría un gran trabajo de síntesis por parte de los profesores, es aconsejable dar los posibles apartados que estos registros puedan tener. He aquí algunos ejemplos:

a) LECTURA

1. Anota el título o títulos que hayas
 - a. consultado,
 - b. leído completamente.
2. Razones que te llevaron a escoger esos libros.

3. ¿Hiciste un análisis del libro?
4. ¿Has necesitado algún libro que no estuviera en la biblioteca?

b) ORTOGRAFIA

1. Anota las palabras nuevas que hayas encontrado con dificultad ortográfica.
2. Escribe las palabras que no has utilizado en tu escrito por temor a cometer alguna falta.

c) MATEMATICAS

1. Describe el experimento o trabajo práctico que has realizado.
2. Da algunos ejemplos de los distintos tipos de operaciones que has necesitado para realizar el trabajo práctico.
3. Da el título de los libros que has consultado y el número de las páginas que has leído.

d) EQUIPOS DE TRABAJO

1. Título del trabajo.
2. ¿Cuál fue tu contribución al equipo de trabajo?
3. ¿Por qué ha sido especialmente interesante para tí el trabajo que has realizado en equipo?
4. Anota las dificultades que hayas tenido en la realización del trabajo en el
 - área de expresión verbal,
 - área de expresión numérica,
 - área de expresión plástica.

5. Describe brevemente el trabajo.

e) TRABAJO SEMANAL

1. Anota algún tema que hayas hecho por tu propia iniciativa.

2. Actividades más agradables de esta semana.
3. Actividades menos agradables de la semana.
4. Dificultades encontradas en el trabajo de la semana.

Los cinco apartados anteriores no son más que algunas ideas que pueden servir de sugerencias a los profesores para orientar los registros de sus alumnos. Igualmente habría que tener en cuenta algunos patrones para ayudar al profesorado en la evaluación diaria del trabajo que los alumnos van realizando.

Relación entre los registros del profesor y los del alumno.—

Muchas veces los registros de los profesores no son más que recopilaciones de los registros tomados por los alumnos. Es conveniente que cada semana el profesor vea y revise estos registros y cada mes es conveniente comentarlos con cada uno de sus autores. En esta reunión el alumno con su cuaderno de registros delante comenta con el profesor todo lo que ha hecho, los éxitos que ha tenido, los problemas, dificultades que ha encontrado y sus principales preocupaciones. Igualmente debe indicar donde ha tenido que pedir ayuda a alguno de sus compañeros y en donde se ha visto en condiciones de ayudar a otros. Estas reuniones ayudan al profesor a:

- Evaluar lo que el alumno ha realizado durante el mes.
- Recoger información acerca de su trabajo.
- Anotar la recuperación que cada alumno necesita.
- Estimar los progresos en cada caso.
- Diagnosticar las necesidades futuras.

De estas reuniones deben sacar los profesores sugerencias para modificar su trabajo y adaptarlo cada vez más a las necesidades de cada uno de sus alumnos. Además, estas entrevistas tienen un alto carácter motivador y los alumnos responden positivamente cuando se han advertido y comentado sus esfuerzos.

UTILIZACION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION

Por Antonio
González Soler
Inspector de
Enseñanza Primaria

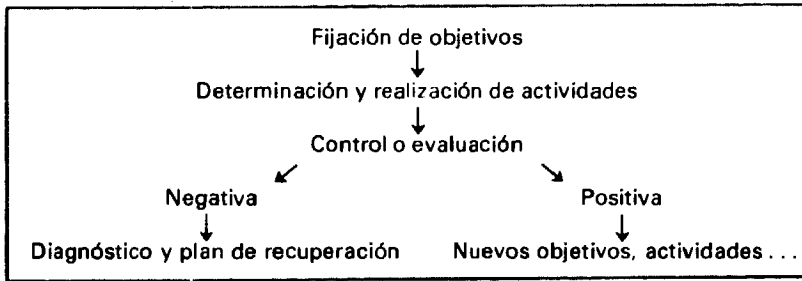
INTRODUCCION.—En la actualidad es muy frecuente entre docentes y expertos en educación (e incluso también entre profanos) oír hablar del “sistema de evaluación continua” que se está implantando en nuestro país. Quizás la expresión “evaluación continua” haya sido, junto con la de “educación personalizada”, una de las que mayor impacto ha causado en los medios educativos españoles, tras la promulgación de la Ley General de Educación. Sin embargo, tanto una como la otra corren el riesgo de ser mal entendidas. No es nuestra misión en este artículo analizar pormenorizadamente el concepto de evaluación continua y su sentido dentro de un sistema de educación personalizada. Nuestra tarea es más práctica: determinar las diferentes funciones que la evaluación puede realizar en el sistema educativo, así como las posibles vías de utilización de los resultados que aquella nos proporciona. Conviene, no obstante, dejar por sentado, a modo de presupuesto previo, lo siguiente:

a) Si bien no tanto en teoría, en la práctica suele convertirse la evaluación continua en evaluación periódica, cuando en realidad ambos conceptos pueden ser contradictorios. En realidad, el sistema de evaluación basado en los exámenes tradicionales era, o todavía es, evaluación periódica, cualquiera que sea la frecuencia en que aquellos tienen lugar: quincenal, mensual, trimestral o anual. En la

práctica docente parece haberse entendido que la evaluación continua equivale a mayor frecuencia en la realización de pruebas de control. El establecimiento legal de cinco evaluaciones como mínimo por curso parece haber contribuido a ello en gran manera. La determinación de fechas fijas de control, sin considerar la materia de aprendizaje, el nivel y el ritmo de los alumnos, equivale a encajar algo tan fluido como el proceso de aprendizaje dentro de un marco excesivamente rígido; supone la supeditación del ritmo del aprender a la periodización previa de su propio control.

b) Por el contrario, el principio sobre el que reposa todo el edificio de la evaluación continua es el de “feedback” o retroinformación: se evalúa para conocer la situación de los alumnos en un determinado momento respecto a cierto objetivo. La información así obtenida proporciona la base que permite corregir, reforzar, acelerar o modificar el proceso de aprendizaje. Para ello, y especialmente en caso de rendimiento bajo o negativo, es necesario un diagnóstico certero del factor o grupo de factores determinantes del mismo.

c) Esto significa que el plan de evaluación debe considerarse como un instrumento en función del proceso de aprendizaje y nunca al contrario. El cuándo de la aplicación de pruebas de control vendrá dado, no por una decisión pre-



via que determine períodos o fechas fijas, sino que será consecuencia de la naturaleza de los contenidos, de la estructuración y jerarquización de los objetivos y, naturalmente, del ritmo de aprendizaje de los alumnos. De esta forma la evaluación pasa a ser un elemento integrante del proceso enseñanza-aprendizaje, forma parte del mismo, corrigiéndolo, modificándolo o confirmando. Dicho proceso podría esquematizarse según el cuadro 1.

Todo lo dicho no significa que no pueda establecerse de antemano un plan de evaluación. Al contrario, no sólo se puede, sino que es aconsejable. Pero dicho plan debe apoyarse en un análisis detenido de las unidades de aprendizaje, de manera que la periodización de las pruebas específicas de control (1) estén en función de la amplitud y complejidad de las mismas. Por otra parte, el plan debe ser lo suficientemente flexible

(1) Se da por supuesto que la evaluación continua exige, además del uso de pruebas de control, la utilización de los datos proporcionados por la observación sistemática de la conducta del alumno y el análisis de sus actividades, pero ambos aspectos no son susceptibles de periodizar: el profesor deberá registrar sus observaciones y analizar las tareas escolares a medida que vayan teniendo lugar.

como para ser modificado según lo aconseje el ritmo de aprendizaje de cada alumno.

Usos de los resultados de la evaluación (2).

De todo lo anterior se desprende que la principal finalidad de la evaluación continua es la **mejora del proceso de aprendizaje**. De ella podríamos decir que es una finalidad intrínseca a la misma naturaleza de la evaluación continua. Dejarla a un lado o prestar más atención a otras finalidades equivaldría a desvirtuar el sentido de la evaluación y del propio proceso instructivo.

Esto no quiere decir, sin embargo, que los resultados de la evaluación no puedan ser utilizados para satisfacer otras necesidades del sistema educativo: la selección y promoción de los alumnos, la orientación personal y profesional de los mismos, la información a la familia sobre su progreso, la información a la Administración sobre el rendimiento de los centros, la investigación educativa..., son

(2) Nos referimos especialmente a la evaluación del alumno que, si bien es sólo un aspecto de la evaluación educativa, es en último término el más decisivo.

necesidades a cubrir si se desea un óptimo rendimiento del sistema. A ello contribuyen de manera fundamental los datos proporcionados por la evaluación.

De aquí se desprenden, pues, nuevas funciones: de orientación profesional, de selección, de información, de ayuda a la investigación, etc. Todas ellas son importantes y necesarias, pero contrastadas con la de mejoramiento del proceso a través de actividades de diagnóstico, pueden ser consideradas como derivadas o secundarias, frente al carácter intrínseco y primario de ésta. En resumen, los resultados de la evaluación pueden ser utilizados para:

1. Mejorar el proceso de aprendizaje.
2. Seleccionar, clasificar y agrupar a los alumnos.
3. Orientarlos personal y profesionalmente.
4. Informar del nivel de rendimiento de alumnos y centros.
5. Proporcionarle datos y estimular la investigación.

La evaluación y la mejora del aprendizaje.

Que los resultados de la evaluación pueden ser utilizados como base de mejoramiento del nivel instructivo de los alumnos parece un hecho incontrovertible desde el momento en que determinan los puntos débiles, permiten diagnosticar las causas de los

mismos y ayudan a trazar un plan de refuerzo y recuperación. Pero el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, determinado por gran cantidad de variables que es preciso analizar y clasificar si se quiere conocer de una forma más o menos precisa las vías de influencia de la evaluación en el mejoramiento de los resultados. Siguiendo las modernas corrientes de la Psicología del aprendizaje, los factores determinantes del mismo pueden agruparse en tres apartados:

a) *Requisitos previos:* hacen referencia a la preparación del alumno para abordar un nuevo conocimiento o adquisición. No pueden confundirse con la maduración, entendida ésta como un estado del desarrollo psicofísico debido a factores genéticos principalmente. Representan algo más: por un lado suponen cierto estado de maduración psicofísica y, por otro, la posesión de ciertos conocimientos, capacidades o destrezas previamente aprendidos.

b) *Factores afectivos:* en ellos se incluyen el interés y la motivación del alumno así como su equilibrio afectivo.

c) *Factores instructivos:* calidad de la instrucción.—Este apartado incluye elementos tales como: formulación y jerarquización de objetivos, secuenciación de actividades, material instructivo, instrumentos de evaluación, agrupamientos de los alumnos, interacción docente-discente,

etcétera. Los factores de los apartados a y b se refieren al alumno; los del c al maestro y a la organización de la situación de aprendizaje.

De entre todos ellos, los que más decisivamente parecen influir en el éxito de los alumnos son los comprendidos en el primer grupo: de hecho es posible el aprendizaje sin estar motivado y cualquiera que sea la calidad de la enseñanza impartida, pero es muy difícil alcanzar un nuevo objetivo si no se dispone de madurez psicofísica y conocimientos previos condicionantes del mismo. Con esto no queremos negar la importancia de los dos últimos apartados, sino colocarla en sus justos límites.

Toca ahora, por tanto, ver si la evaluación permite conocer y controlar tales factores con objeto de fomentar y acelerar el aprendizaje en caso de que sus resultados sean positivos, o bien diagnosticar y corregir los posibles errores si los resultados de la evaluación son negativos.

La evaluación y los requisitos previos.

La mejor forma de determinar si un alumno está en condiciones de abordar nuevos aprendizajes consiste en aplicar tests previos a la iniciación de las actividades de aprendizaje propiamente dichas. Esta técnica, denominada de *pre-testing*, puede tener un doble carácter:

1. *General:* se aplican al comienzo del curso pruebas objetivas o tests de rendimiento que determinan la preparación del alumno para abordar los objetivos de todo o parte del curso. En parte, viene a coincidir con nuestra evaluación inicial, aunque ésta tiene un carácter más amplio, ya que sobrepasa, aun abarcándolos, los campos instructivo y cognoscitivo.

2. *Específico:* antes de comenzar el aprendizaje de una determinada unidad se aplica un pre-test que da a conocer la situación de un alumno respecto a los requisitos previos al aprendizaje de la misma.

La mayor parte del aprendizaje que tiene lugar en la escuela es secuencial. La característica principal de la secuencia instructiva es que cada elemento de la misma se apoya en el anterior y actúa como condición del siguiente. Esto quiere decir que si la programación de objetivos y actividades realizada por el profesor es realmente secuencial, no es necesario el segundo tipo de pre-testing. Bastará analizar los resultados del aprendizaje de un elemento o unidad para determinar si se debe o no proceder con la siguiente, ya que aquélla actúa como requisito previo de ésta. Esto ocurre con frecuencia en materias de firme estructura lógica: matemáticas, gramática, etc. Con otro tipo de conocimientos o capacidades es conveniente aplicar pruebas específicas previas.

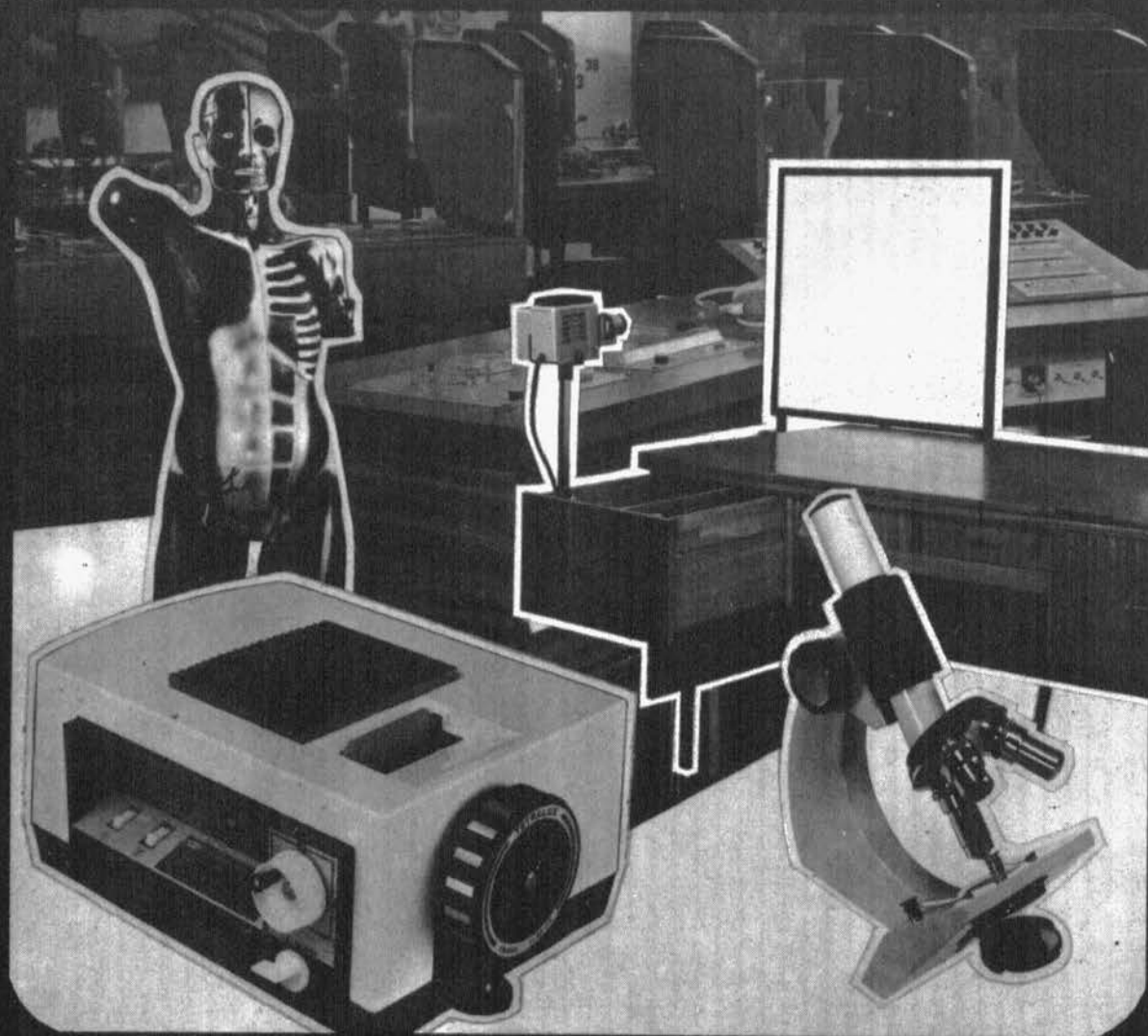
ENOSA

MATERIAL PARA DEMOSTRACION Y EXPERIMENTACION

FISICA • QUIMICA • BIOLOGIA • MATEMATICAS

Instrumentos ópticos

Medios audiovisuales • Laboratorio de idiomas



ENOSA

Reina Mercedes, 22 - Tel. 233 82 01-02 - MADRID-20

Todo ello supone, naturalmente, una seria actitud en el profesor (la preparación se le da por supuesta) de análisis de la unidad para determinar qué términos, conceptos, principios o capacidades debe poseer el alumno con carácter previo al aprendizaje de la misma.

Si los resultados de estas evaluaciones previas son positivos, pueden emprenderse en condiciones favorables las actividades referentes a los nuevos objetivos. Esto no significa, sin embargo, garantía total de éxito en los nuevos aprendizajes (recordemos la existencia de los otros dos grupos de factores condicionantes), pero, al menos, si se produce un bajo rendimiento, tendremos controlado positivamente un factor, lo que nos facilitará la tarea de diagnosticar la causa del fracaso. Resulta obvio señalar que, si los resultados de la prueba previa son negativos, es inútil lanzarse a la aventura de nuevos aprendizajes. Al contrario, es necesario replantear la situación y preparar un plan de recuperación que permita en el menor tiempo posible el dominio de los requisitos previos.

La evaluación y los factores afectivos.

Los resultados de la evaluación pueden utilizarse también como forma de control e incluso de fomento del estado de motivación del alumno. Aparte de los tests proyecti-

vos, cuestionarios de preferencias e intereses, etc., cuyo uso en la escuela se ve limitado por varias causas, el profesor dispone de un medio eficaz de controlar el interés y la motivación: la observación sistemática.

La introducción de la observación sistemática en la escuela supone la utilización de ciertos instrumentos: listas de cotejo, escalas de observación, registros sistemáticos, de cuyas características no podemos ni debemos ocuparnos ahora. Si diremos que las observaciones registradas con su ayuda pueden ser muy significativas a la hora de diagnosticar las causas de un flojo rendimiento.

Por otra parte el uso de los resultados de la evaluación de los alumnos permite, no sólo controlar los factores afectivos del aprendizaje, sino también estimularlos, provocando de rechazo una mejora en el rendimiento. El mismo hecho de saber que va a ser evaluado supone una sobreestimulación en el alumno, provoca un aumento en su actividad de aprendizaje. Es éste un factor positivo que no puede ser oscurecido ni siquiera por el hecho de que el examen puede crear estados de ansiedad y perturbación afectiva. Pero existen, además, otros dos caminos por los que la evaluación puede reforzar el estado de motivación para aprender:

a) *La evaluación continua obliga al establecimiento de*

objetivos a corto plazo, conduce al desánimo y mucho más entre niños y adolescentes. La consecución de metas intermedias sirve de estímulo para continuar con la tarea.

b) *Pero para que esto ocurra es necesario que el alumno conozca los resultados que ha alcanzado. Este tipo de "feedback" o información refuerza las respuestas correctas y contribuye a la eliminación y olvido de los errores, orienta al alumno sobre su situación real respecto al programa y le estimula a trabajar con mayor insistencia en sus puntos débiles. La práctica, desgraciadamente corriente, de ocultar los resultados de los exámenes a los alumnos durante cierto tiempo conduce a dar a la evaluación un carácter de misterioso instrumento coercitivo. Por otro lado, la asignación y comunicación al alumno de una nota o calificación global no parece afectar demasiado a su estado motivacional; es necesario proporcionarle una información más detallada. Esto, por una parte, le permite clarificar su situación real respecto a los objetivos previstos; por otra, contribuye a que perciba el examen o prueba (en última instancia, la evaluación) como instrumentos de ayuda a su proceso de aprendizaje y no como instrumentos de control, selección, coerción.*

El profesor norteamericano Ellis B. Page realizó un experimento ilustrativo de lo que acabamos de exponer. Los

profesores de 74 clases de nivel primario aplicaron una prueba objetiva. Los ejercicios fueron corregidos asignándoseles una calificación global. A continuación se distribuyeron al azar en tres grupos. Los del grupo I fueron entregados a los alumnos sin otro comentario que la calificación global presente en todos ellos. Los del grupo II recibieron, junto a la calificación global, comentarios generales del tipo: "Vas mejorando, tienes que estudiar más, está flojo, etc.". Los del grupo III llevaban comentarios específicos sobre los aciertos y errores.

Posteriores aplicaciones de pruebas objetivas mostraron mejores rendimientos en el grupo tercero respecto a los dos restantes y del segundo respecto al primero, mejoras que no parecían depender de otros factores sino de la comunicación de los resultados y la forma de llevarla a cabo.

La evaluación y la calidad de la enseñanza.

Los factores englobados bajo este último apartado son muy numerosos. Abarcan aspectos organizativos, disciplinarios, metodológicos, etc. La evaluación **específica** de los mismos representa un capítulo muy importante de la evaluación educativa, capítulo que en la práctica docente de nuestro país aún está por desarrollar. Esto no quiere decir que, por el momento, estén desatendidos. Inspectores y

Directores escolares en sus visitas a las clases fijan predominantemente su atención en las actividades docentes: métodos empleados, interacción con los alumnos, disciplina, material, etc. Pero esta forma de evaluación es más incidental que sistemática y, por supuesto, en muchos casos subjetiva, al no disponerse de instrumentos adecuados para llevarla a cabo. Sirvan estas líneas de llamada de atención respecto a la necesidad de desarrollar la investigación en lo referente a estos puntos, especialmente en lo tocante a evaluación de textos y material, así como la conducta docente.

Aparte de la evaluación específica de la calidad de la enseñanza, creemos que el análisis de los resultados de la evaluación del rendimiento estudiantil puede ayudar a diagnosticar si los fallos o dificultades de aprendizaje se deben a alguno o varios de los factores integrantes del tercer apartado. Normalmente, los errores en el aprendizaje suelen achacarse a los factores de los dos primeros apartados y se montan planes de recuperación en consonancia con ellos. Raramente las actividades propiamente docentes se ven afectadas por los resultados de la evaluación: el profesor continúa enseñando como antes, continúa utilizando el mismo material y manteniendo el mismo clima dentro de la clase. La recuperación en ese caso se convierte automáticamente en repetición y "machaqueo" por parte del

alumno de las mismas o similares actividades.

Cuando para evaluar el rendimiento se utilizan pruebas objetivas, cosa cada vez más frecuente en nuestras escuelas, la técnica de análisis de ítems puede resultar muy útil para diagnosticar las posibles causas de un error o fallo en el aprendizaje. No vamos a entrar ahora en el estudio detallado de esta técnica, pero, aunque sólo de pasada, describiremos algún aspecto de la misma de especial relevancia para el asunto de que aquí estamos tratando.

La técnica de análisis de ítems tiene como principal finalidad la elaboración de pruebas equilibradas y significativas. Para ello se analiza en cada ítem o pregunta los siguientes aspectos:

1. Dificultad.
2. Discriminación.
3. En caso de que el ítem ofrezca varias alternativas, poder de atracción de las falsas.

El cálculo de los coeficientes de dificultad y discriminación conduce, naturalmente, al mejoramiento de las mismas pruebas y al ser éstos factores o elementos englobados en el tercer apartado, dicho mejoramiento se traducirá consecuentemente en un aumento de la calidad de la enseñanza. Aparte de esto, los datos recogidos para llevar

acabo el análisis pueden servirnos de ayuda para diagnosticar otras posibles causas de deficiencias de aprendizaje. Veamos un ejemplo, que por imaginario no por ello deja de presentarse con frecuencia en la realidad escolar:

Prueba de Matemáticas

Fecha:

Item n.º 3:

Datos para el análisis

	A	B	C	D
1/3 mejores	10	1	3	0
1/3 peores.....	8	0	2	3

La alternativa correcta B, sólo fue elegida por un alumno de entre el grupo de los que mejor calificación global obtuvieron en la prueba. En cambio observamos que la mayoría de las elecciones se han polarizado en la alternativa A. Esta situación puede tener un doble significado: bien que el ítem está mal formulado, presentando ciertas claves que han dirigido erróneamente a los alumnos a elegir la alternativa A, o bien se produjo un fallo en las actividades docentes o en el material empleado que indujo a los alumnos a

considerar A como la alternativa correcta. La primera posibilidad puede eliminarse elaborando un nuevo ítem sobre el mismo objetivo y, caso de repetirse similares resultados tras su aplicación, habrá que pensar en un mal planteamiento docente o un fallo del material como posible causa de la equivocación.

A través del análisis de resultados del rendimiento hemos llegado a diagnosticar más o menos certeramente la causa o causas de los errores y a trazar un plan de recuperación consecuente, basado en la corrección de las actividades docentes y no en las del alumno, como hubiera ocurrido en gran parte de los casos de no haberse realizado el mencionado análisis. La inadecuada formulación de los objetivos, la ausencia de secuenciación en los contenidos, la insuficiencia de las actividades, etc., son otros tantos aspectos que, junto a los expresados anteriormente, pueden ser asimismo detectados como determinantes de los fallos de aprendizaje siguiendo el procedimiento citado.

Damos por terminado aquí el estudio de las posibles vías de influencia de los resultados de la evaluación en la mejora del aprendizaje y la elevación del nivel de rendimiento. Es ésta, repetimos, la función pri-

maria de la evaluación continua. La falta de espacio nos impide tocar detenidamente el resto de las funciones señaladas al comienzo de este artículo. Sin embargo, no quisiéramos terminar sin hacer ciertas precisiones.

Al hablar de la finalidad orientadora como finalidad secundaria, nos referimos estrictamente a la posibilidad de utilizar los resultados del rendimiento como base para guiar al alumno en la elección de una carrera o profesión y no a la orientación específicamente escolar, es decir, a la orientación del alumno en el propio proceso de aprendizaje de determinados conocimientos o capacidades. A este tipo de orientación responde, creemos, lo que constituye el núcleo central del presente artículo, es decir, la función primaria de la evaluación. La orientación profesional supone, en cambio, una serie de decisiones a tomar en base a un conjunto de datos procedentes de varias fuentes: medida de las aptitudes, características de la personalidad, ambiente social y familiar, características de las profesiones, intereses del alumno, resultados en su rendimiento escolar, etc. Los datos de la evaluación del rendimiento representan, pues, una pequeña parcela y, en muchos casos, su valor, a la hora de condicionar una elección, no es totalmente definitivo.

5

Evaluación en el área de expresión matemática

**Por Angel
Ramos Sobrino**
Inspector de
Enseñanza Primaria

La evaluación en el área de expresión matemática tiene por objeto comprobar en qué medida cada alumno alcanza los objetivos de este área en el nivel correspondiente. La evaluación es un proceso continuo que detecta los cambios producidos por el aprendizaje en el alumno y tiene en todo momento una finalidad orientadora y correctiva.

La evaluación no se agota en la mera comprobación del rendimiento escolar en matemáticas, sino que se extiende a los distintos factores que intervienen en el proceso del aprendizaje matemático del niño: objetivos, actividades, material, procedimientos didácticos y profesorado. De cada uno de estos aspectos podremos formular un juicio de valor acerca de la eficacia que tienen en la formación matemática y personal del alumno y en consecuencia proceder a su mejoramiento.

La evaluación de la expresión matemática puede considerarse desde un punto de vista individual y desde un punto de vista

colectivo. Se debe evaluar en este campo a cada uno de los alumnos, pero también la clase, el centro docente e incluso el aspecto matemático del sistema docente nacional. La evaluación del rendimiento individual nos indicará la eficacia del trabajo del alumno, la evaluación de la clase, la eficacia de la labor del profesor y la evaluación a escala nacional, la eficacia del sistema docente en este área.

Finalidad de la evaluación en Matemáticas.

En la evaluación del área matemática perseguimos los siguientes fines:

- Diagnosticar los fallos en el aprendizaje procurando identificar las causas que están detrás de los errores matemáticos que se cometen. Como dice Cordounel, no se evalúa para juzgar al alumno, sino para investigar deficiencias y para remediarlas.
- Pronosticar las posibilidades de cada

alumno para enfrentarse con éxito a nuevas experiencias de aprendizaje matemático.

- Motivar el aprendizaje, pues no debemos olvidar que experimentalmente está probado que el conocimiento por el sujeto de los resultados de su actividad ejerce sobre éste un fuerte poder motivador. Dice Skinner que "la motivación se acelera considerablemente si, además de tener objetivos claramente definidos, se mantiene al estudiante informado de los progresos que realiza".
- Realizar la calificación del alumno en este área con las bases más objetivas posibles.
- Proporcionar datos para la autoevaluación del profesor que a la vista de los resultados obtenidos introducirá mejoras en la planificación y en la conducción de las clases de matemáticas.



cada momento sin esperar al final, cuando ya sería excesivamente tarde.

- *Evaluación final*, que servirá de contraste a la evaluación continua y que pondrá de manifiesto la permanencia o fugacidad de los conocimientos esenciales alcanzados por el alumno.

Etapas de la evaluación en Matemáticas.

La evaluación es un proceso continuo que se inicia antes de comenzar la enseñanza —pensemos en la evaluación de los elementos estructurales del programa de matemáticas— y se extiende aún más allá de ésta. Tres etapas podemos distinguir en la evaluación del área matemática:

- *Evaluación inicial*, que nos determinará la formación matemática del niño al comenzar cada uno de los cursos. Ella será el punto de partida para elaborar la programación del curso que comienza, y deberá comprender ítems que evalúen los objetivos esenciales de los cursos anteriores.
- *Evaluación progresiva*, que nos irá indicando en qué medida se van alcanzando los objetivos de conducta de cada unidad de aprendizaje, lo que nos permitirá rectificar los fallos en

Los objetivos y la evaluación en Matemáticas.

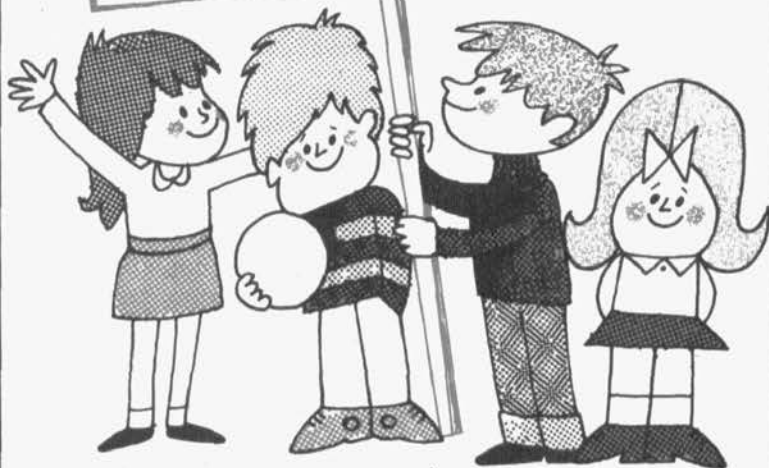
Los objetivos generales del aprendizaje de la Matemática nos vienen dados por las Orientaciones Pedagógicas emanadas del Ministerio y por el espíritu y contenidos de la Matemática actual. Estos objetivos están coordinados con los de las demás áreas para alcanzar las metas finales de la educación integral. Pero estos objetivos de área deben ser concretados en objetivos más próximos, de nivel —teniendo en cuenta los momentos madurativos del alumno— y en objetivos de unidad. Estos objetivos específicos o de conducta que se expresarán en función de los cambios que se espera ocurran en el alumno, serán los que guíen el trabajo docente y discente de un modo inmediato.

En la formulación de los objetivos de conducta ha de constar:

Curso de Francés para la E.G.B.

NOS AMIS FRANÇAIS

 EDITORIAL ALHAMBRA
MADRID BARCELONA BILBAO



PETER AND MOLLY

Curso de Inglés
para la E.G.B.



- *La conducta* específica que el alumno manifestará después del aprendizaje.
- *El enfoque* o campo en el que va a manifestarse dicha conducta.
- *Las condiciones* en que debe manifestarse esta conducta.
- *El criterio de evaluación* que vamos a aceptar como evidencia de que el alumno puede realizar la conducta propuesta.

Así un objetivo de conducta que reúna tales condiciones en el área matemática pudiera ser: "Escribir números menores de 32, en sistema binario, utilizando el ábaco correspondiente, obteniendo al menos 9 éxitos sobre 10".

- La conducta específica sería: "escribir números".
- El enfoque: "números menores de 32 en sistema binario".
- Las condiciones: "utilizando el ábaco correspondiente".
- El criterio: "el alumno deberá escribir correctamente al menos 9 números de los 10 que se le presenten" para que se estime que el objetivo ha sido alcanzado.

Si la formulación del objetivo no está redactada en función del alumno y no expresa conductas claramente observables o no tiene en cuenta un contenido específico, el objetivo no será tal y no tendrá aplicación.

Para definir objetivos de conducta deben usarse términos tales como: analizar, comparar, clasificar, enumerar, sintetizar, aplicar, definir, enunciar, escribir, interpretar... que expresen conductas específicas y claramente observables y no términos más generales como comprender, conocer, saber... propios de objetivos más amplios.

La formulación de los objetivos es absolutamente necesaria para la programación de las unidades de aprendizaje y para la evaluación de los resultados. Cuando los objetivos educacionales, dice Bloom, se enuncian en forma operativa, funcional y detalladamente, es posible construir *instrumentos de evaluación* apropiados y determinar con alguna medida de precisión, cuáles son las experiencias que probablemente resultan valiosas para promover el desarrollo del objetivo y cuáles no.

Taxonomías de objetivos en el área Matemática.

En los últimos años han aparecido diversas clasificaciones de objetivos. Unas clasificaciones han sido elaboradas con el propósito de que puedan ser aplicadas a las distintas materias de los planes de estudios. Entre éstas está la Taxonomía de Bloom, la más difundida, y las clasificaciones de Kearny, French, Ebel...

La Taxonomía de Bloom en el campo cognoscitivo comprende las siguientes categorías de objetivos:

- 1.00 Conocimiento
- 2.00 Comprensión
- 3.00 Aplicación
- 4.00 Análisis
- 5.00 Síntesis
- 6.00 Evaluación

Esta Taxonomía intenta ordenar por nivel de complejidad las conductas promovidas en la escuela partiendo de las más simples a las más complejas.

Otros autores han elaborado clasificaciones de objetivos para determinadas áreas como Nedelski, de la Universidad de Chicago, que tiene una clasificación de objetivos para el campo de las ciencias, o como Gagne (1966) que también tiene una clasificación de conductas actuantes en la mayoría de los procesos del aprendizaje de las Ciencias.

Para el área de Matemáticas también han surgido una serie de clasificaciones de objetivos. Todas las clasificaciones de objetivos en este área, formuladas con posterioridad a la Taxonomía de Bloom, tienen una deuda más o menos grande con ella. Entre otras, citaremos:

— La lista de objetivos para la enseñanza de la Matemática elaborada por el "Educational Testing Service" (ETS), de Estados Unidos, en 1960, comprende las siguientes clases de objetivos:

1. Destrezas y habilidades.
2. Conocimiento y comprensión de fórmulas, teoremas y términos matemáticos.
3. Habilidad para trasladar expresiones verbales a una forma alge-

- braica o gráfica, y a la inversa, habilidad para interpretar representaciones algebraicas o gráficas.
4. Habilidad para sacar conclusiones de los datos dados.
5. Habilidad para reconocer qué datos o procesos son necesarios para la resolución de un problema y utilizarlos con precisión.
6. Habilidad para visualizar formas y relaciones espaciales.

Se observa en esta clasificación de objetivos del Área Matemática una relación con la Taxonomía. Las categorías 1 y 2 se corresponden con Destrezas y Conocimientos, la 3 y 4 corresponden a la Comprensión, la 5 es semejante a la Aplicación, y la 6 podría incluirse en la Traslación, subcategoría de la Comprensión en la Taxonomía.

- PEREZ LOZAO -

OBRAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO

ENSEÑANZA GENERAL BASICA
(«Expresión Plástica» 5.º, 6.º y 7.º)

BACHILLERATO

ESCUELAS NORMALES

ESCUELAS DE COMERCIO

PEDAGOGIA E INVESTIGACION DEL DIBUJO
(De gran interés para el profesorado de E. G. B.)

Información y pedidos al autor, Francisco Pérez Lozao - Paseo de las Delicias,
número 51, 7.º A - Teléfono 228 74 11 - Madrid - 7

- La clasificación de los objetivos instructivos en Matemáticas propuesta en el Curso sobre Evaluación Educativa, organizado por el Departamento de Programas y Evaluación del Instituto Nacional de Educación de Nueva Delhi en 1966. Esta clasificación tiene más puntos de contacto con la Taxonomía, y esto es natural, ya que el mismo Bloom actuó como asesor del Consejo Indio.

Junto a las cuatro categorías consideradas en esta clasificación: Conocimientos, Destrezas, Comprensión, Aplicación, subdivididas en un buen número de subcategorías, se presentan una serie de objetivos no-cognoscitivos, de forma menos detallada.

- El Estudio Nacional longitudinal de las habilidades matemáticas elaborado por el Grupo de Estudio de la Escuela Matemática de Romberg y Wilson en USA en 1966, y que constituye la base para una serie de tests de rendimiento, considera las siguientes categorías de objetivos:

- Conocimiento
- Traslación
- Manipulación
- Elección
- Análisis
- Síntesis
- Evaluación

Podemos ver que esta clasificación tiene afinidades con la Taxonomía, pero al colocar la Traslación entre el Conocimiento y la Manipulación, deja de tener una estructura taxonómica.

- Por último citaremos la clasificación del Proyecto de Banco de Items presentada por Wood, en 1967, que comprende las siguientes categorías de objetivos para el aprendizaje matemático:

A) Conocimientos e información: re-

cuerdo de definiciones, notaciones, conceptos.

- B) Técnicas y habilidades: cálculo, manipulación de símbolos.
- C) Comprensión: capacidad para comprender problemas, trasladar problemas, trasladar fórmulas simbólicas, seguir y comprender razonamientos.
- D) Aplicación: aplicar conceptos a situaciones matemáticas no familiares.
- E) Invención: razonamiento creativo en Matemáticas.

Vamos a ver las categorías taxonómicas consideradas en esta clasificación y ejemplos de items que pudieran servir para evaluar los correspondientes objetivos en el área matemática:

A. *Conocimiento.*

El conocimiento, tal como se entiende en las Taxonomías, incluye comportamientos que dan la mayor importancia al recuerdo de conceptos, datos o principios. El conocimiento integra también las categorías más complejas, pero difiere de esas categorías superiores en que en ésta evocar o reconocer es lo esencial, en tanto que en las superiores es sólo una parte de procesos más complejos.

Las preguntas destinadas a la evaluación de los conocimientos suelen ser mayoría en los tests y pruebas. Esto es un defecto de tales instrumentos que deberá corregirse. La razón que explica este predominio de las preguntas de conocimiento, entre otras, es la facilidad de su redacción.

Esta categoría abarca desde las conductas más específicas a las más complejas y abstractas, así pueden distinguirse:

A-1: Conocimiento de Terminología y Convenciones.

A-2: Conocimiento de hechos específicos.

A-3: Conocimiento de principios y generalizaciones.

A-1. *Conocimiento de Terminología y Convenciones.*

En Matemáticas se emplea un amplio número de términos y símbolos que constituyen como el vocabulario y la taquigrafía de esta ciencia. Mal podrá comprender y expresarse en lenguaje matemático el alumno que carezca del conocimiento de este vocabulario específico. Pero hay que tener en cuenta que el conocimiento de estos términos debe implicar la posesión de los conceptos que significan. Habrá que dar tiempo al alumno para que alcance los conceptos sin que en ningún momento memorice términos o signos que carezcan de significado para él. Hay que recordar que la única manera de aprender los conceptos matemáticos es a través de variadas y numerosas experiencias, y no sólo por la repetición de un mismo ejercicio. Tengamos en cuenta a este respecto el principio de variabilidad de Dienes.

Así pudieran incluirse dentro de esta subcategoría de la Taxonomía:

- El conocimiento de los términos y conceptos relativos a la teoría de conjuntos.
- El conocimiento de la terminología específica de la numeración y de las operaciones.
- La correcta utilización de la terminología relacionada con la medida.
- Adquirir la comprensión de la terminología relacionada con las figuras geométricas.
- Conocimiento de los signos matemáticos.
- Conocimiento de las convenciones para nombrar rectas, segmentos, ángulos...

Items de examen, ilustrativos:

- ¿Cómo se llaman los términos de la adición? (.....)

- ¿Cuál de las rectas o segmentos siguientes es un diámetro?:



1)



2)



3)



4)

- ¿Cuál de los siguientes signos es el de la intersección de conjuntos?:

1) \cup 2) \cap 3) \setminus 4) \subset

- Dos conjuntos que no tienen ningún elemento común decimos que son:

a) Iguales c) Disjuntos
b) Equivalentes d) Coordinables

A-2. *Conocimiento de hechos específicos.*

Este comportamiento se refiere al conocimiento de informaciones muy precisas y específicas en el campo matemático. Así dentro de esta subcategoría podemos incluir:

- El conocimiento del valor de π .
- El conocimiento de los criterios de divisibilidad.
- El conocimiento de que el área de un triángulo es la mitad de la de un paralelogramo que tenga la misma base y altura que dicho triángulo.
- Conocimiento del número de metros cuadrados que tiene una hectárea.

Items de examen ilustrativos pudieran ser:

- ¿Cuántos metros tiene un kilómetro?(.....)
- ¿Cuántos grados tiene un ángulo recto?... (.....)
- La fórmula πr^2 sirve para calcular:
 - 1) La longitud de la circunferencia.
 - 2) El área del sector circular.
 - 3) El área del círculo.
 - 4) La longitud del diámetro.

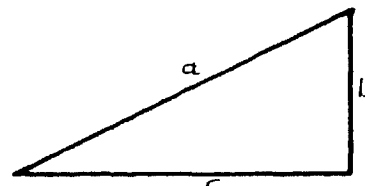
- 3) Simétrica y transitiva.
- 4) Reflexiva, simétrica y transitiva.

- Observa el triángulo rectángulo. El teorema de Pitágoras nos dice que:

- 1) $a^2 + b^2 = c^2$
- 2) $b^2 + c^2 = a^2$
- 3) $a^2 + c^2 = b^2$
- 4) $c^2 - b^2 = a^2$

A-3. Conocimiento de los principios y generalizaciones.

Se trata aquí del conocimiento de axiomas, estructuras, teorías y generalizaciones del campo de la Matemática. Así dentro de esta subcategoría podríamos incluir:



- Recordar el teorema de Pitágoras.
- Conocer la composición polinómica de los números.
- Conocer el valor de posición de las cifras.
- Conocer las estructuras algebraicas.
- Conocer las propiedades de las relaciones.
- Conocer las propiedades de las operaciones.

- Un conjunto sobre el que está definida una ley de composición interna tiene estructura de grupo si la ley posee las siguientes propiedades:

- 1) La ley de composición es asociativa.
- 2) Tiene elemento neutro.
- 3) Todo elemento tiene simétrico inverso.

Items ilustrativos pudieran ser:

- ¿Cuál de las siguientes igualdades ilustra la propiedad asociativa de la multiplicación?:

1. $a \times 1 = a$
2. $a \times b = b \times a$
3. $a \times (b \times c) = (a \times b) \times c$
4. $a \times (b + c) = (a \times b) + (a \times c)$

- Se dice que una relación es de equivalencia si cumple las propiedades:

- 1) Reflexiva y simétrica.
- 2) Reflexiva, antisimétrica y transitiva.

B. Habilidades técnicas y manipulativas.

Esta categoría incluida en la clasificación que presenta Wood, no la encontramos en la Taxonomía de Bloom, pero sí en las clasificaciones de objetivos del área matemática.

Pueden incluirse como objetivos de esta categoría los siguientes:

- Cálculo numérico utilizando los correspondientes algoritmos.
- Cálculo numérico utilizando las propiedades de las operaciones.

JUNIO 1975

¿ ha pensado en su responsabilidad ?

Al final de la segunda etapa de E.G.B. (año 1975) sus alumnos deberán ser evaluados. Este hecho será decisivo para la vida futura del alumno: de ello dependerá su acceso al B.U.P. o a la Formación Profesional ¿Ha escogido Ud. de manera acertada los textos?.

Si quiere Ud. preparar completa y adecuadamente a sus alumnos. ELJA NUESTROS TEXTOS:

ESTRUCTURADOS, AGILES, PRACTICOS Y COMPETENTES

ADECUADOS PARA LA CORRECTA "PREPARACION DE ACCESO" AL B. U. P.
Y A LA FORMACION PROFESIONAL

¡DE UD. Y DE LOS TEXTOS QUE ESCOJA DEPENDE EL FUTURO DE SUS ALUMNOS!

TEXTOS DE ENSEÑANZA GENERAL BASICA PARA EL PROXIMO CURSO

1.º Curso E.G.B.	Completo	396,- Ptas.
2.º Curso E.G.B.	Completo	406,- Ptas.
3.º Curso E.G.B.	Completo	436,- Ptas.
4.º Curso E.G.B.	Completo	496,- Ptas.
5.º Curso E.G.B.	Completo	580,- Ptas.
6.º Curso E.G.B.	Completo	1050,- Ptas.
7.º Curso E.G.B.	Próxima aparición segunda quincena de mayo.	

**PARA QUE PUEDA EXAMINAR NUESTROS TEXTOS
SOLICITE UN EJEMPLAR DE CADA, CON EL 50% DE DESCUENTO**

* También puede pedirnos gratuitamente un ejemplar de "El lenguaje y la Nueva Gramática" y de "La Nueva Matemática", primeros volúmenes de nuestra colección "¿Qué es y cómo se enseña?"



VICENS básica



editorial vicens-vives

Avda. de Sarriá, 132-136 Tels.: 203 44 00 BARCELONA-17

EL EQUIPO EDITORIAL QUE SE IMPONE EN BASICA

- Utilización de fórmulas para determinación de áreas de figuras planas o volúmenes de cuerpos geométricos.
- Utilización de instrumentos de medida: regla graduada, balanza, medidas de capacidad...
- Hacer construcciones con regla, compás, transportador...

Los primeros instrumentos de evaluación en el área matemática se utilizaron precisamente para medir objetivos de esta categoría.

C. *Comprensión.*

Todo profesor cuando enseña Matemáticas pretende que sus alumnos lleguen a la comprensión de la información que se les presenta, traduciendo lo que se les comunica a su propio vocabulario, captando el espíritu, la idea de lo que se les dice, en lugar de limitarse a memorizar palabras o a aprender esquemas y gráficos carentes de sentido para ellos. Es conveniente incluir un elevado número de cuestiones de comprensión en las pruebas de evaluación.

La Taxonomía nos marca tres tipos de conductas de Comprensión:

- Traslación
- Interpretación
- Extrapolación

C-1. *Traslación.*

Es el comportamiento por el que se pasa una comunicación de un lenguaje a otro, de un nivel de abstracción a otro.

Ejemplos en los que se manifiesta claramente esta conducta en el campo matemático pueden ser:

- Traslación de diagramas, tablas, modelos y gráficos a forma verbal y viceversa.

- Traslación de expresiones simbólicas a forma verbal y viceversa.
- Traslación de expresiones simbólicas a forma gráfica y viceversa.
- Escribir números dados en un sistema de numeración en otro sistema distinto.
- Escribir en forma polinómica números escritos en forma abreviada y viceversa.
- Habilidad para traducir un problema presentado en forma técnica a términos menos abstractos.
- Dados determinados conceptos geométricos en términos verbales, traducirlos a su representación visual o espacial.

Ejemplos de items de traslación en el Área Matemática pueden ser:

- Escribe en forma polinómica los siguientes números:

$$3.248 = \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{}$$

$$7.532 = \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{}$$

- Escribe en sistema binario los siguientes números escritos en sistema decimal:

$$7 = \text{-----}^{(2)}; \quad 13 = \text{-----}^{(2)}; \quad 18 = \text{-----}^{(2)}$$

- Representa el siguiente conjunto en forma gráfica mediante un diagrama de Venn:

$$A = \{a, b, c, d, e\}$$

- Los siguientes conjuntos están definidos por comprensión. Defínelos por extensión:

Definición por comprensión Defin. por extensión

$$\{ \text{estaciones del año} \} = \{ \}$$

$$\{ \text{provincias de Galicia} \} = \{ \}$$

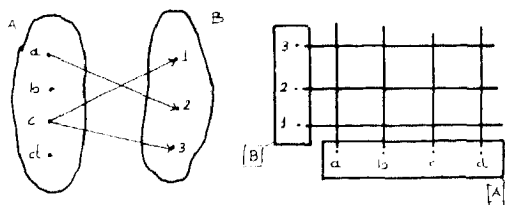
- Traduce a tu lenguaje la siguiente expresión:

$$A \subset B \text{ y } B \subset C \Rightarrow A \subset C$$

- Representa gráficamente la siguiente operación de conjuntos:

$$\{a, b, c\} \cap \{b, c, d, e\} = \{b, c\}$$

- Representa en esquema cartesiano la correspondencia representada por el gráfico de flechas:



C-2. Interpretación.

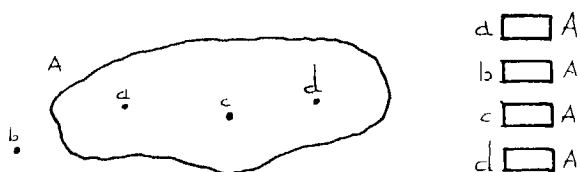
La segunda subcategoría de la Comprensión es la Interpretación. El comportamiento esencial en la interpretación consiste en que, dada una comunicación o un gráfico, el alumno puede identificar y comprender las principales ideas y ser capaz de concebir y manejar las interrelaciones.

Para evaluar la habilidad de interpretar se presenta al alumno una comunicación y se le pide que reconozca las inferencias que pueden extraerse de ella. Ejemplos de esta conducta pueden ser:

- Interpretar los datos presentados en una tabla o en un gráfico de tipo estadístico.
- Interpretar los enunciados de los problemas.
- Interpretar diagramas.

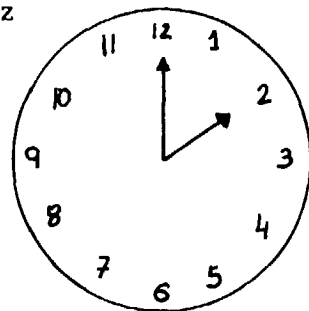
Ejemplos de items de interpretación:

- Observa el diagrama y expresa qué elementos pertenecen y cuáles no pertenecen al conjunto A, colocando dentro de los cuadritos el signo correspondiente:



- ¿Qué hora señala el reloj?:

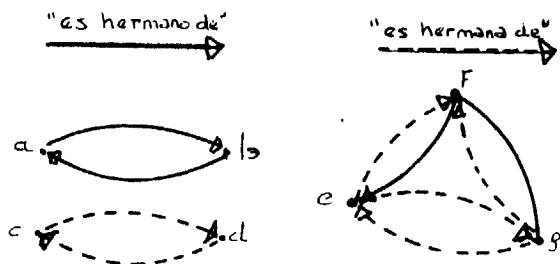
- las 12
- las 2
- las 3 y cuarto
- las 12 y diez



- ¿Qué significa $\frac{3}{4}$ de 8?

- Que el 4 multiplica al 8
 - Que el 3 multiplica al 8
 - Que el 4 multiplica al 8 y el 3 divide al producto.
 - Que el 3 multiplica al 8 y el 4 divide al producto.
- En un conjunto de niños y niñas representamos mediante flechas diferentes las relaciones:

“es hermano de”
 “es hermana de”



Observa el gráfico y responde:

1. El elemento *e* ¿es niño o niña?...
2. El elemento *f* ¿es niño o niña?...
3. ¿Qué es *e* de *f*?...
4. ¿Qué es *f* de *g*?...

C-3. Extrapolación.

La tercera faceta de la Comprensión que se considera en la Taxonomía es la Extrapolación. Esta conducta es una extensión de la Interpretación en el sentido de que al sujeto se le pregunta no sólo por la esencia de una comunicación, sino que ha de ser capaz de extenderla más allá de los datos, infiriendo algunas ideas, datos y consecuencias que no están incluidos explícitamente en dicha comunicación.

Incluida en esta subcategoría está la Interpolación que implica un proceso mental similar al requerido para la Extrapolación.

Ejemplos de items de tests de Extrapolación:

- Aquí tienes la sucesión de números naturales escritos en distintas bases de numeración. Descubre la base, y escribe los tres números que siguen en cada uno de los casos:

Base

1	2	3	10	11	12			
---	---	---	----	----	----	--	--	--

Base

1	10	11	100	101	110			
---	----	----	-----	-----	-----	--	--	--

Base

1	2	10	11	12	20			
---	---	----	----	----	----	--	--	--

Ejemplos de items de Interpolación podrían ser:

- Adivina la base y escribe los números que faltan:

Base

11	100		110	111		1001
----	-----	--	-----	-----	--	------

Base

2		11	12			22
---	--	----	----	--	--	----

Se ve claramente que el alumno debe interpretar la comunicación descubriendo la base en que están escritos los números, pero también ir más allá extrapolando en el primer caso e interpolando, en el segundo, algunos números.

D. Aplicación.

De acuerdo con la regla fundamental de la Taxonomía las conductas del campo cognoscitivo están ordenadas jerárquicamente de modo que la posterior implica la anterior. Así la Aplicación presupone la Comprensión del método, la teoría o la abstracción que debe aplicarse para resolver un problema determinado.

Sin embargo, la aplicación requiere algo más que la mera comprensión, de tal manera que hay alumnos que comprenden un principio y fracasan al aplicarle a situaciones nuevas.

Para que se trate del comportamiento aplicación la situación a resolver no ha de



de 1^o a 7^o curso E.C.B.



**EFICACIA PARA USTED
PROGRESO PARA SUS ALUMNOS**

1^o MATEMATICA
LENGUA
MIS LECTURAS
CIENCIA Y VIDA
FICHAS TRABAJO (1.^o, 2.^o y 3.^o trim.)
SOLUCIONARIO FICHAS
FICHAS EVALUACION CONTINUA

4^o MATEMATICA
PARA TI (Lengua)
LECTURAS COMENTADAS
DON QUIJOTE DE LA MANCHA
CIENCIA Y VIDA
FICHAS TRABAJO (1.^o, 2.^o y 3.^o trim.)
SOLUCIONARIO FICHAS
FICHAS EVALUACION CONTINUA

2^o MATEMATICA
PARA TI (Lengua)
MIS LECTURAS
CIENCIA Y VIDA
FICHAS TRABAJO (1.^o, 2.^o y 3.^o trim.)
SOLUCIONARIO FICHAS
FICHAS EVALUACION CONTINUA

5^o MATEMATICA
PARA TI (Lengua)
LECTURAS COMENTADAS
DON QUIJOTE DE LA MANCHA
CIENCIAS NATURALES
GEOGRAFIA E HISTORIA
FICHAS TRABAJO (1.^o, 2.^o y 3.^o trim.)
SOLUCIONARIO FICHAS
FICHAS EVALUACION CONTINUA

7^o MATEMATICA
PARA TI (Lengua)
ANTOLOGIA LITERARIA
DON QUIJOTE DE LA MANCHA
FRANCES II
CIENCIAS
GEOGRAFIA
HISTORIA
FICHAS TRABAJO (1.^o, 2.^o y 3.^o trim.)
SOLUCIONARIO FICHAS
FICHAS EVALUACION CONTINUA

3^o MATEMATICA
PARA TI (Lengua)
LECTURAS COMENTADAS
CIENCIA Y VIDA
FICHAS TRABAJO (1.^o, 2.^o y 3.^o trim.)
SOLUCIONARIO FICHAS
FICHAS EVALUACION CONTINUA

6^o MATEMATICA
PARA TI (Lengua)
LECTURAS COMENTADAS
ANTOLOGIA LITERARIA
DON QUIJOTE DE LA MANCHA
FRANCES I
CIENCIAS NATURALES
GEOGRAFIA E HISTORIA
FICHAS TRABAJO (1.^o, 2.^o y 3.^o trim.)
SOLUCIONARIO FICHAS
FICHAS EVALUACION CONTINUA

**SOLICITE
MUESTRAS
CON EL 50%
DE DESCUENTO**



editorial
HIJOS DE SANTIAGO RODRIGUEZ

Molinillo, 11 - Apartado 55

BURGOS

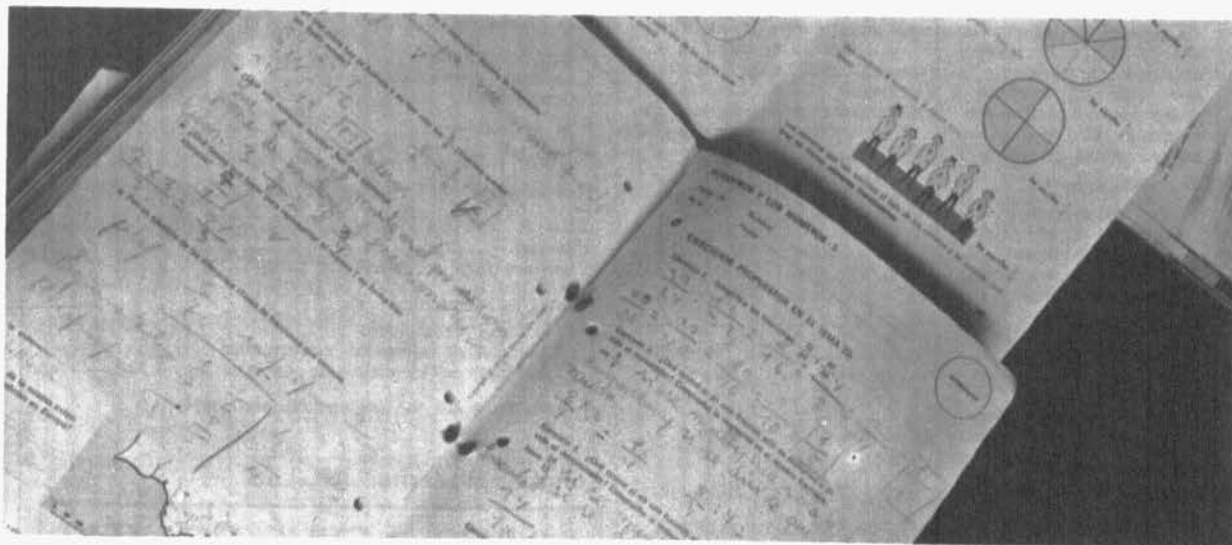


ser demasiado parecida a la de algún problema que se haya planteado en clase con anterioridad, pues en este caso el examen demostraría la medida de la comprensión lograda, pero no la habilidad para aplicar abstracciones. Por tanto, para saber si un ítem es de Comprensión o de Aplicación habría que conocer también la situación de aprendizaje para ver si anteriormente se

para llegar a la comprensión del número racional.

Ejemplos de ítems de aplicación podrían ser:

- Utiliza las propiedades conmutativa y asociativa de la multiplicación para calcular mentalmente los productos siguientes:



ha proporcionado un ejercicio excesivamente parecido a dicho ítem o no.

$$2 \times 7 \times 11 \times 5 =$$

$$25 \times 13 \times 4 \times 3 =$$

$$25 \times 315 \times 4 =$$

Ejemplos en los que se manifiesta esta conducta pueden ser:

- Aplicar las propiedades de las operaciones para calcular mentalmente o por escrito, de forma rápida y distinta a la habitual.
- Aplicar las operaciones a la solución de problemas no familiares al alumno.
- Aplicar diagramas y esquemas a situaciones nuevas.
- Aplicar las nociones que el alumno posee sobre la intersección de conjuntos, a situaciones nuevas, tales como divisores comunes de dos números.
- Aplicar las nociones sobre relaciones de equivalencia y partición de conjuntos a la equivalencia de fracciones

- Suponiendo que todas las hojas de una guía telefónica pesasen igual, ¿cómo puedes encontrar el peso aproximado de una hoja?
- Se conoce el precio de 1 kilogramo de patatas, ¿qué operación deberás realizar para saber el peso de 90 kilogramos de patatas?
a) restar c) dividir
b) multiplicar d) ninguna de éstas
- Si $2n + 3n = 40$ ¿a cuánto es igual n ?:
a) 6; b) 10; c) 8; d) 4

E. *Inventión.*

Este es el nivel más alto de las conductas consideradas en la clasificación presenta-

UNA NUEVA ENSEÑANZA ...

CON NUEVOS METODOS PARA LA E. G. B.

APROBADOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Lengua moderna: FRANCES

FRÈRE JACQUES

Conjunto pedagógico completo que permite a los alumnos de seis a diez años, que estudian el francés, la adquisición de hábitos de expresión oral que asegurarán más tarde el dominio de la lengua escrita. Las ayudas audiovisuales contribuyen decisivamente a la rápida adquisición del vocabulario y al aprendizaje progresivo de las estructuras gramaticales.

3.º nivel - Tomo I:

Libro del alumno	76,— ptas.
Cuaderno de ejercicios	57,— »
Guía del profesor	240,— »
5 cintas magnetofónicas	3.000,— »
Pizarra de fieltro y figurines	3.600,— »

4.º nivel - Tomo II:

Libro del alumno	76,— ptas.
Cuaderno de ejercicios	57,— »
Guía del profesor	240,— »
4 cintas magnetofónicas	2.400,— »
Figurines para la pizarra de fieltro	2.340,— »

5.º nivel - Tomo III:

Libro del alumno	190,— ptas.
-------------------------	-------------

LA FRANCE EN DIRECT

Curso completo audiovisual que, por la abundancia del material puesto a disposición de profesores y alumnos, por la esmerada selección de sus complementos didácticos y la puesta a punto de las técnicas de la clase, puede considerarse como el «gran método de francés de los 70».

5.º/6.º nivel - Tomo I:

Para el alumno:	
Libro del alumno	115,— ptas.
Cuaderno de ejercicios	40,— »
Cuaderno de imágenes	38,— »
2 cassettes	600,— »
Para el profesor:	
Guía didáctica	825,— »
Para la clase:	
Bloc de tests de evaluación	115,— »
Filminas	4.000,— »
Pizarra de fieltro y figurines	3.400,— »

Cintas magnetofónicas:

3 bobinas de diálogos	2.100,— »
8 bobinas de ejercicios estructurales	5.600,— »
7 bobinas de ejercicios de fonética	4.900,— »

7.º nivel - Tomo IIA:

Para el alumno:

Libro del alumno	140,— ptas.
Cuaderno de ejercicios	50,— »
5 cassettes	1.500,— »

Para el profesor:

Guía didáctica	935,— »
-----------------------	---------

Para la clase:

Bloc de tests de evaluación	152,— »
Filminas	5.700,— »
Figurines para la pizarra de fieltro	1.600,— »

Cintas magnetofónicas:

5 bobinas de diálogos	3.500,— »
8 bobinas de ejercicios estructurales	5.600,— »
5 bobinas de ejercicios de fonética	3.500,— »

8.º nivel - Tomo IIB (en preparación, abril 1974).

Lengua moderna: INGLES

JUNIOR ACTIVE CONTEXT ENGLISH

Este nuevo curso audiovisual, ilustrado a todo color, va destinado especialmente a alumnos de lengua materna española. Siguiendo las modernas tendencias, da preferencia al lenguaje oral y utiliza un vocabulario exclusivamente activo. Presenta situaciones reales de gran interés para los niños.

5.º/6.º nivel - Tomo I:

Libro del alumno	140,— ptas.
Cuaderno de ejercicios	60,— »
7 cintas magnetofónicas	4.900,— »
7 cassettes	2.200,— »

7.º nivel - Tomo II:

Libro del alumno	150,— ptas.
Cuaderno de ejercicios	60,— »
El resto del material está en preparación.	

8.º nivel - Tomo III (en preparación).

Solicite este material en su Librería o en:

Sociedad General Española de Librería, S. A.



DEPARTAMENTO DE EDUCACION

Evaristo San Miguel, 9

Teléf. 241 63 75

M A D R I D - 8

da por Wood. Bloom no recoge esta categoría en su Taxonomía, sin embargo sí que se encuentra en la clasificación de objetivos presentada por Husen en 1967 (The International Study of Achievements in Mathematics).

Al contrario que en un problema de aplicación donde el alumno debe reestructurar el material que se le da hasta asimilarlo a una forma familiar, en la invención el alumno debe esforzarse por buscar una solución original.

Hasta ahora, dice Madeleine Goutard, todos los niños del mundo escribían, poco más o menos, las mismas simplicidades aritméticas en la escuela primaria. Actualmente, se enseña fantasía y auténtica creación en un campo donde sólo parecía posible la uniformidad.

Ejemplos de esta conducta pueden ser:

- Buscar distintas descomposiciones de un número.
- Buscar expresiones equivalentes a una dada.
- Buscar diferencias equivalentes.
- Buscar productos equivalentes.
- Inventar problemas.
- Inventar esquemas originales.
- Buscar modos distintos de efectuar operaciones.
- Dibujar polígonos de formas originales.
- Expresar de distintas maneras el cardinal de un conjunto dado.

He aquí algunos ejemplos:

a) Descomposición de números:

$$\begin{aligned}
 9 &= 4 + 5 = 5 + 4 = 1 + 8 = 8 + 1 = \dots \\
 &= 4 + 4 + 1 = 3 + 1 + 4 + 1 = \dots \\
 &= 2 + 2 + 2 + 2 + 1 = \dots
 \end{aligned}$$

b) Multiplicar de distintas maneras

aplicando las propiedades de la multiplicación:

$$4 \times 27 = 4 \times (20 + 7) = 4 \times 20 + 4 \times 7 = 80 + 28 = 108;$$

$$4 \times 27 = 4 \times (30 - 3) = 4 \times 30 - 4 \times 3 = 120 - 12 = 108;$$

$$4 \times 27 = 2 \times (2 \times 27) = 2 \times 54 = 108$$

c) Dar tres cifras y hacer que con ellas y con los signos de las operaciones construyan todos los números que a cada alumno o equipo se le ocurra:

$$3 \times 4 \times 5 = 60$$

$$(3 + 4) \times 5 = 35$$

$$3 \times 4 - 5 = 7$$

$$3 + 4 + 5 = 12$$

$$3 + 4 - 5 = 2$$

$$3 \times 5 - 4 = 11$$

$$(5 - 3) \times 4 = 8 \dots$$

Madeleine Goutard cita igualdades matemáticas, compuestas en ratos de trabajo libre, por alumnos de 6 a 8 años, de Quebec, que estaban entrenados en este tipo de ejercicios de invención, tales como:

$$\frac{1}{100} \times 100 = \frac{1}{1/6 \times 12} \times \left(\frac{2}{2} \times 18 \right) = 9$$

$$\frac{1}{7} \times 7 = \frac{1}{2} \times \left(\frac{1}{2} \times 16 \right) = 2$$

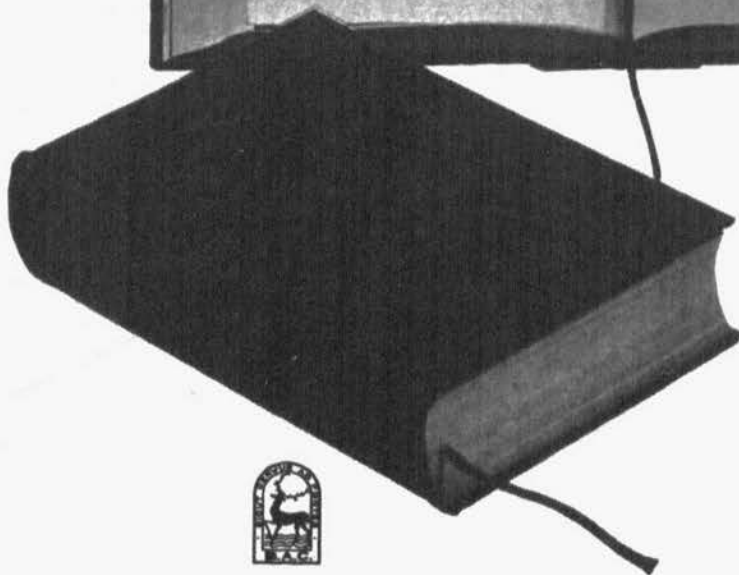
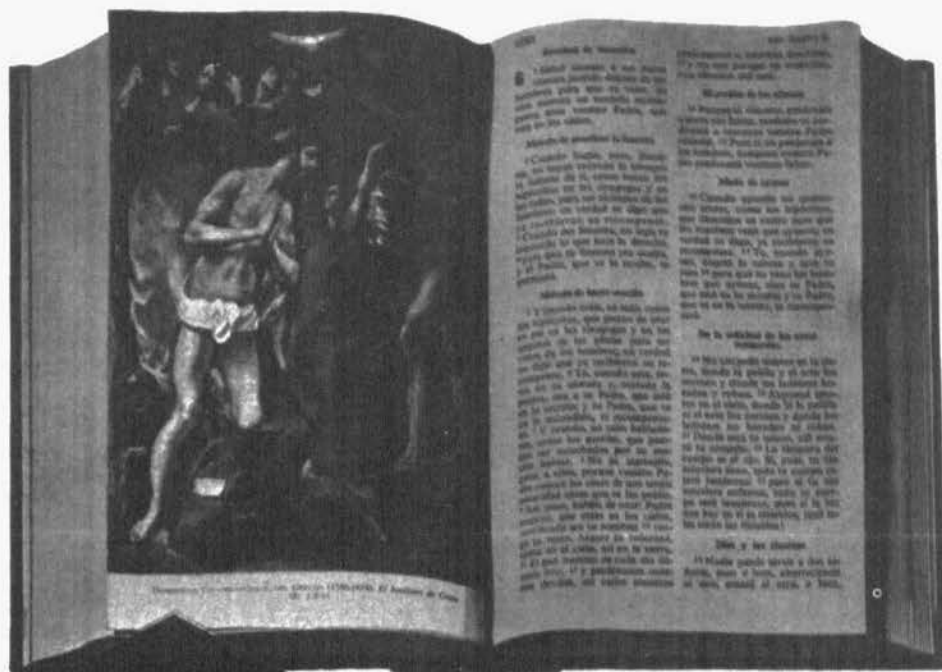
$$2 = \frac{1}{2} \times 4 \times \frac{1}{512} \times \frac{1}{2} \times 1.024$$

SAGRADA BIBLIA

Versión directa de las lenguas originales

por Eloíno Nácar y
Alberto Colunga, O.P.

Edición popular por su precio y extraordinaria en calidad



Características de esta nueva edición:

Formato: 10,5 x 17,5 cms.
Papel: Semi biblia.
Lugares paralelos al pie de
cada capítulo.
Índice bíblico doctrinal.
Impresión a dos columnas.
Máxima legibilidad.
Encuadernación en tela con
estampaciones.
12 láminas a todo color.
4 mapas color.
Páginas: XIV + 1654

PRECIO: 125 PESETAS

UN NUEVO ESFUERZO DE LA BAC AL SERVICIO DEL MOVIMIENTO BIBLICO ESPAÑOL

LA EDITORIAL CATOLICA, S. A. — MATEO INURRIA, NUM. 15 — MADRID - 16

La evaluación en el área de expresión lingüística

6

Por M.^a Jesús Cebrián Anaut
Inspectora de Enseñanza Primaria

1. EVALUACION Y LENGUAJE

Entre las cuestiones sometidas a revisión por los renovadores pedagógicos figura, en lugar preferente, el proceso de Evaluación que, al igual que los sistemas de Organización Escolar y la Programación de actividades del curriculum, constituye un importante centro de atracción.

En nuestra reforma educativa la atención prestada a la EVALUACION es evidente, basta contemplar las numerosas disposiciones legislativas al respecto y la proliferación de artículos y comentarios que ha provocado el proceso de evaluación. En ciertos casos el interés por el tema incluso ha desbordado sus propios límites, especialmente cuando profesores y directivos de Centros escolares movidos por ciertas posturas novedosas, han reducido la evaluación a una actitud administrativa de consignación de datos con el fin de cubrir ciertas responsabilidades frente a sus alumnos, las familias y la propia comunidad. Pero evaluar es algo más que constatar datos, es incidir en las diversas etapas del proceso de aprendizaje perfeccionando progresivamente la actividad educativa y facilitando las adquisiciones directa o indirectamente.

Prescindiendo ahora de definiciones del concepto evaluación, pero sin olvidar que, a lo

largo del proceso, la emisión de juicios de valor supera el sentido de medición matemática o estadística, conviene señalar que la Evaluación en el área lingüística invoca continuamente a una programación que garantice la coherencia y el dinamismo en el proceso de las adquisiciones lingüísticas, a la vez que reclama la existencia de unos objetivos: formales, operativos y específicos que, interrelacionados, constituyen los ejes de la programación y su logro es objeto primario para la correspondiente evaluación.

Al considerar la gran carga de "valoración", más que de medida, única posible en la evaluación de determinadas conductas lingüísticas y en la determinación de efectos no previstos, se comprende cómo el evaluar objetivos y actividades de lenguaje plantea dificultades mucho mayores que la simple medida matemática o estadística de comparación con lo que se considera patrón o unidad de medida.

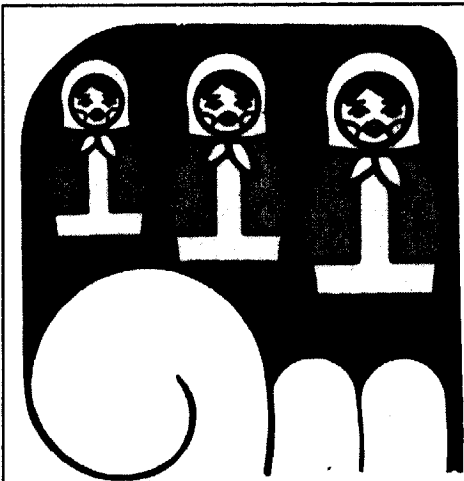
No está de más el que, aludiendo al lenguaje, analicemos también dos situaciones bastante frecuentes en el actual momento de renovación lingüística, e incluso de desorientación para muchos como consecuencia de las profundas modificaciones que la ciencia lingüística viene experimentando en los últimos tiempos. Por un lado la de los profesores que no ven en el lenguaje más que un objeto de

estudio, sometido a análisis sutiles, para el aprendizaje de fórmulas y reglas que determinan la combinación de las palabras con vistas a la formación de mensajes varios y por el otro la de aquellos que, al pensar en el lenguaje como instrumento privilegiado de comunicación, consideran que se basta a sí mismo. Mientras que para los primeros la reflexión sobre la lengua obliga a ejercicios más sistemáticos planteando sus objetivos en el campo de las normas, en el segundo caso adquieren carácter preeminente todas las actividades que favorecen la expresión libre y espontánea.

Con vistas a la evaluación, ambas posturas nos ofrecen posibilidades a las que ya se ha aludido anteriormente y que se trata de aunar: a los preocupados por las reglas y normas les resulta fácil utilizar instrumentos de evaluación de mayor validez y fiabilidad estadística mientras que los defensores de la libertad en la expresión, al emitir juicios de valor, tienen que recurrir a una amplia gama de técnicas adicionales en la observación del propio pro-

ceso de desarrollo lingüístico y en el análisis de los trabajos de los alumnos, lo que dista mucho de una posible standardización.

Aunque las dos posturas extremas parezcan a simple vista caricaturización de la actitud del profesorado en torno al lenguaje, expresan claramente los puntos de incidencia de la evaluación lingüística en un programa armónico entre ambas. Siempre, en la evaluación del lenguaje, habrá posibilidad de utilizar una serie de instrumentos más o menos estadísticos, como: cuestionarios, pruebas objetivas estandarizadas, tests, etc., simultaneados con otros instrumentos que valoren la riqueza expresiva, la espontaneidad, creatividad y oportunidad en la respuesta, ambas de muy difícil medida. Por otro lado y considerando la gran carga afectiva que acompaña en general a las expresiones orales resulta complejo arbitrar elementos suficientes para valorar en su justa complejidad la rica y variada gama de matices que la palabra humana pueda expresar. ¿Cómo evaluar la cadencia orientadora de una palabra, su tono



libro infantil
juguete educativo
material didáctico
manualidades

Matryuska

MATRYUSKA

SALUDA A

"VIDA ESCOLAR"

Y, A TRAVÉS DE ELLA,

A TODOS

LOS MAESTROS

Y EDUCADORES

DE ESPAÑA.

ELLOS ESTAN

HACIENDO REALIDAD

LA **LEY**

DE EDUCACION.

SEGUIREMOS

ESTANDO

A SU LADO.

GRACIAS.

juan de la salle, 5 telef. 2 59 19 61 madrid 16.

de rechazo, la propia expresión del rostro en una frase emitida con sorpresa unas veces, otras en forma aseverativa o interrogativa? ¿Cómo distinguir una situación cínica de otra espontánea expresadas en la misma palabra?

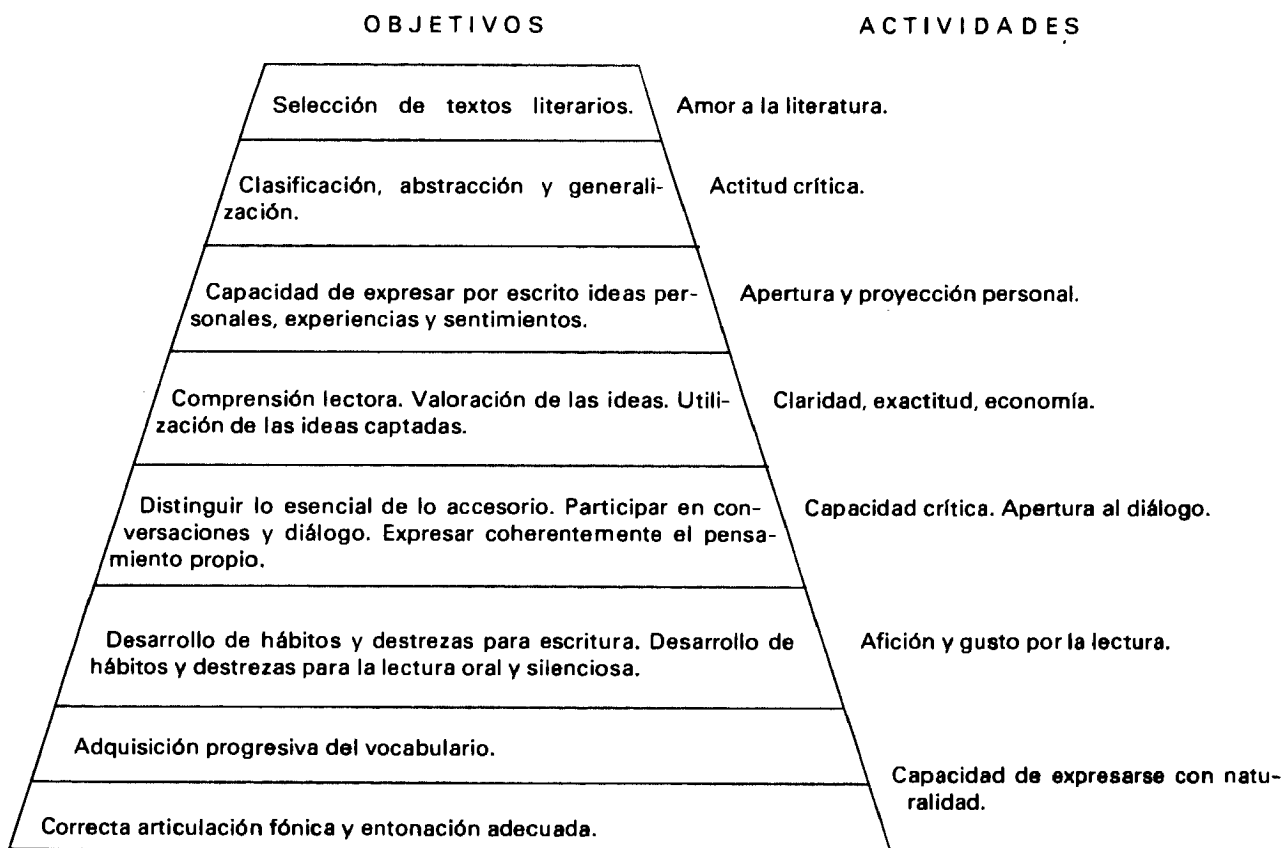
2. LA EVALUACION EN FUNCION DE LOS OBJETIVOS

Las dificultades a que acabamos de aludir se complican si tenemos en cuenta la estructura radial de la lengua. No se puede hablar de una programación lineal, que permitiría una evaluación más sencilla, puesto que, en virtud de su propia estructura radial, la formulación de

objetivos, tanto en el campo de la comprensión, como en el de la expresión oral y escrita, postula un ordenamiento cíclico de los mismos agrupándolos en secuencias temporales. Así, los objetivos propuestos para un curso determinado exigen una serie de actividades de creciente dificultad de acuerdo con los niveles de maduración que se van consiguiendo simultáneamente. Sirva de ejemplo el de la tabla I que expresa los distintos objetivos que en forma cíclica y verticalmente se proponen para el área lingüística a lo largo de las distintas etapas de la Educación General Básica, objetivos que, una vez logrados, cristalizan en conductas nuevas como resultado del aprendizaje conseguido.

TABLA N.º 1

OBJETIVOS DEL AREA LINGUISTICA QUE SE PROPONEN EN FORMA VERTICAL Y CICLICA



En la tabla número 1, al presentar los objetivos fundamentales a evaluar y su posterior comprobación mediante las transformaciones experimentadas en los alumnos, queda abierto el camino para inventariar las actividades a desarrollar; actividades que interrelacionadas facilitan uno o varios de los objetivos propuestos.

Una evaluación minuciosa, continua y eficaz, proseguirá el desarrollo de dichas actividades y arbitrará recursos para determinar su estructura, comprobar su eficacia o replantear, si procediera, la forma en que se desarrollan. La manera de llevar a cabo dicha evaluación puede ser muy varia. Sirva de ejemplo una de las actividades concebidas en función de la expresión oral: *los ejercicios de vocabulario*. En ellos cabe valorar desde la precisión en la utilización de los vocablos, la fluidez verbal, el ritmo de adquisición de vocablos nuevos, hasta la frecuencia de procesos de composición y derivación para formación de las palabras. Es evidente que en los períodos dedicados a evaluar dichas actividades habrá que concretar el aspecto sometido a consideración en cada momento del proceso de aprendizaje a la vez que se arbitran los sistemas específicos para evaluarlo.

Al igual de lo que sucede con la evaluación del vocabulario ocurre con cada una de las restantes actividades, lo cual confirma la complejidad de la evaluación en el lenguaje como anteriormente se advierte.

Se esquematizan a continuación las actividades fundamentales con sus aspectos a evaluar y los recursos e instrumentos a utilizar. (Ver Tabla núm. 2.)

3. INSTRUMENTOS Y ETAPAS DE EVALUACION EN EL AREA LINGUISTICA

Aunque en la tabla número 2 se han relacionado una buena parte de instrumentos de evaluación para el lenguaje a modo de ejemplo,

conviene precisar las posibilidades de algunos de ellos, así como la norma de actuar e incluso de elaborarlos. No se trata de analizarlos todos, ni el espacio lo permite, ni es ese el propósito, se trata simplemente de ofrecer al profesorado de E. G. B. algunos ejemplos como ilustración y estímulo para la elaboración de sus propios instrumentos de medida.

Tanto en el cuadro, como ahora mismo, se omite la alusión a tests y pruebas objetivas por considerarlos englobados entre los instrumentos de evaluación más generalizados. En cambio, se intenta someter a la consideración de los lectores otro tipo de ayudas para evaluar que no dejan de ser interesantes a pesar de estar menos difundidos y que, dadas las características peculiares que hemos advertido en la evaluación de algunos aspectos del lenguaje, suponen un buen apoyo para el profesor.

Independientemente de los aspectos o rasgos que con ellos nos proponemos evaluar, también hay que precisar el momento óptimo de su utilización dentro del proceso. Así, mientras la formulación de unas advertencias sobre la forma de utilizar la lectura informal como medio de diagnóstico, alude a una evaluación inicial, el ejemplo propuesto de evaluación de una composición escrita o la realización de una entrevista con los alumnos sitúan la acción no al principio, sino en el propio proceso de evaluación continua.

3.1. La lectura informal instrumento de diagnóstico para identificar los niveles de lectura.

“Hay que convertir de nuevo la lectura, la lectura oral y silenciosa, en centro de la actividad escolar”, decía Rosenblat en la sesión de clausura del II Congreso internacional para la enseñanza del español.

El maestro debe estar preparado para identificar los distintos niveles de lectura de sus alumnos. Además de varios tests preparados a tal efecto, se puede utilizar la técnica de la

ACTIVIDADES	ASPECTOS A EVALUAR	RECURSOS	INSTRUMENTOS
ELOCUCION	<ul style="list-style-type: none"> - Precisión en el lenguaje. - Pronunciación correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Series de palabras. - Completar giros verbales. - Reconocimiento de dificultades. - Trabalenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> Grabaciones magnetofónicas. Comparación de recitaciones. Observaciones comparativas en representaciones. Aplicación de encuestas.
VOCABULARIO	<ul style="list-style-type: none"> - Mínimo o de base. - Adquisición progresiva. - Influencias regionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inventarios de palabras comunes (elaboración colectiva). - Inventario de vocablos locales. - Inventario de toponímicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de palabras nuevas. Utilización de metáforas. Trabajo de diccionario (análisis de tiempos).
EXPRESION ORAL CONVERSACION	<ul style="list-style-type: none"> - Precisión. - Corrección. - Fluidez. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inventario de frases. - Selección de recursos. - Comparación de expresiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Grabaciones a comparar. Entrevistas. Recopilación de comentarios. Sociogramas para agrupaciones por temas.
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de lectura independiente. - Nivel de lectura educativa o de desarrollo. - Nivel de lectura de frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de dificultades gráficas. - Interpretación de giros. - Análisis críticos de autor y personajes. - Satisfacción e insatisfacción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura informal. - Inventario de lecturas. - Cuestionarios. - Evaluación de los libros a leer.
ESCRITURA	<ul style="list-style-type: none"> - Corrección. - Claridad. - Concisión lógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de forma gráfica. - Redacción y composición. - Corrección ortográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de recursos empleados. - Escalas.
MORFOSINTAXIS	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionalismo. - Vinculación con el pensamiento. - Reflexión sobre la lengua. - Análisis de estructuras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicaciones directas a análisis de textos. - Análisis de recursos sintácticos. - Comprobación de subordinación a otras actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa. - Análisis de trabajo. - Comparación de esquemas funcionales.
LITERATURA	<ul style="list-style-type: none"> - Amor a la literatura. - Actitud crítica sobre autores. - Influencias en la expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de textos. - Comentario tipificado. - Inventario cronológico de autores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discos y grabaciones. - Concursos literarios. - Valoración de efectos imprevistos.

TEXTOS EVEREST
LIBROS DEL FUTURO

**EN E. G. B. LOS TEXTOS EVEREST SON
LOS MEJORES. LOS TEXTOS QUE USTED
HABIA PENSADO PARA SU CLASE**



«EDUCACION GENERAL BASICA EVEREST»

	AREA DE LENGUAJE	AREA MATEMATICA	AREA DE EXPERIENCIA	AREA DE EXPRESION ARTISTICA	AREA RELIGIOSA	IDIOMAS	PROFESOR
PRIMER CURSO	Ideas y Palabras 1 Recreo 1 Fichas Ideas y Palabras 1 Cuadernos caligrafía	Números y Figuras 1 Fichas Números y Figuras 1 Ejercicios y Problemas 1	Nuestro Planeta 1 Fichas Nuestro Planeta 1 Atlas Básico Everest	Siluetas y Formas 1 Trabajo con las manos 1	Fichas 1 Biblia ilustrada	.	Libro Guía 1 Solución Ejercicios y Problemas
SEGUNDO CURSO	Ideas y Palabras 2 Recreo 2 Fichas Ideas y Palabras 2 Cuadernos caligrafía	Números y Figuras 2 Fichas Números y Figuras 2 Ejercicios y Problemas 2	Nuestro Planeta 2 Fichas Nuestro Planeta 2 Atlas Básico Everest	Siluetas y Formas 2 Trabajos con las manos 2	Fichas 2 Biblia ilustrada	.	Libro Guía 2 Solución Ejercicios y Problemas
TERCER CURSO	Ideas y Palabras 3 Recreo 3 Fichas Ideas y Palabras 3 Cuadernos caligrafía	Números y Figuras 3 Fichas Números y Figuras 3 Ejercicios y Problemas 3	Nuestro Planeta 3 Fichas Nuestro Planeta 3 Atlas Básico Everest	Siluetas y Formas 3 Trabajos con las manos 3	Fichas 3 Biblia ilustrada	.	Libro Guía 3 Solución Ejercicios y Problemas
CUARTO CURSO	Ideas y Palabras 4 Recreo 4 Fichas Ideas y Palabras 4 Cuadernos caligrafía	Números y Figuras 4 Fichas Números y Figuras 4 Ejercicios y Problemas 4	Nuestro Planeta 4 Fichas Nuestro Planeta 4 Atlas Básico Everest	Siluetas y Formas 4 Trabajos con las manos 4	Fichas 4 Biblia ilustrada	.	Libro Guía 4 Solución Ejercicios y Problemas
QUINTO CURSO	Ideas y Palabras 5 Recreo 5 Fichas Ideas y Palabras 5 Cuadernos caligrafía	Números y Figuras 5 Fichas Números y Figuras 5 Ejercicios y Problemas 5	Nuestro Planeta 5 Fichas Nuestro Planeta 5 Atlas Básico Everest	Siluetas y Formas 5 Trabajos con las manos 5	Fichas 5 Biblia ilustrada	Inglés Francés Fichas	Libro Guía 5 Solución Ejercicios y Problemas
SEXTO CURSO	Ideas y Palabras 6 Recreo 6 Fichas Ideas y Palabras 6	Números y Figuras 6 Fichas Números y Figuras 6 Ejercicios y Problemas 6	Nuestro Planeta 6 Fichas Nuestro Planeta 6 Materia y Energía 6 Fichas Materia y Energía 6	Educación Artística 1	Historia de la Salvación Fichas 6	Inglés Francés Fichas	Libro Guía 6 Solución Ejercicios y Problemas
SEPTIMO	Ideas y Palabras 7 Recreo 7 Fichas Ideas y Palabras 7	Números y Figuras 7 Fichas Números y Figuras 7	Nuestro Planeta 7 Fichas Nuestro Planeta 7 Materia y Energía 7 Fichas Materia y Energía 7	Educación Artística 2	Historia de la Salvación Fichas 7	Inglés Francés Fichas	Libro Guía 7
OCTAVO	Ideas y Palabras 8 Recreo 8 Fichas Ideas y Palabras 8	Números y Figuras 8 Fichas Números y Figuras 8	Nuestro Planeta 8 Fichas Nuestro Planeta 8 Materia y Energía 8 Fichas Materia y Energía 8	Educación Artística 3	Historia de la Salvación Fichas 8	Inglés Francés Fichas	Libro Guía 8

UNA ORGANIZACION A ESCALA NACIONAL ESTA A SU SERVICIO:

CASA CENTRAL Y FACTORIA

Carretera León-Astorga, km. 4,500; Apartado 339; Teléf. 22-01-04 (4 líneas). Telegramas "EVEREST" - LEON (España)

DELEGACIONES EVEREST

DELEGACION MADRID: Santa Teresa, 10; Teléf. 419-11-91 - 419-18-06 - DELEGACION BARCELONA: San Andrés, 368; Teléfono 359-63-36 - DELEGACION SEVILLA: Pasaje Virgen de la Consolación, 12; Teléf. 27-70-38 - DELEGACION GRANADA: Emperatriz Eugenia, 40; Teléf. 27-05-39 - DELEGACION VALENCIA: Luis Oliag, 68; Teléf. 27-77-53 - DELEGACION ZARAGOZA: Don Alonso de Aragón, 5; Teléf. 33-11-99 - DELEGACION BILBAO: Iturrriaga, 100; Teléf. 33-51-94 - DELEGACION CANARIAS: Galo Ponte, 8, (Las Palmas); Teléfono 24-81-13

lectura informal. El profesor seleccionará los materiales de lectura escogiendo párrafos de varios libros de lectura, graduados, que sean nuevos para los niños. Preparará determinadas preguntas evaluadoras que formulará a los alumnos y anotará en una ficha.

Para la selección de las preguntas hay que pensar en la lectura silenciosa debiendo contestar el alumno correctamente por lo menos a la mitad de ellas. Las preguntas a elaborar deben basarse en el reconocimiento de detalles, unas, otras, de tipo secuencial o ilativo, intentarán establecer relaciones; al menos una de las preguntas debe lograr la identificación del asunto o tema central de la lectura.

La comparación entre los alumnos de una misma clase o de un centro escolar no resulta difícil como tampoco lo es el averiguar los respectivos *niveles*:

De lectura independiente: No debe equivocarse en más de un 1 por 100 de las palabras corrientes.

Su comprensión como mínimo del 90 por 100.

Debe poseer hábitos de lectura en silencio.

De lectura educativa: No debe fallar más de una palabra cada 20, o sea, un 5 por 100.

Su comprensión del 75 al 85 por 100 de lo leído.

Nivel de frustración lectora: Fallos en palabras corrientes una por cada 10.

Fallos en la comprensión desde el 50 por 100.

3.2. Ejemplo de evaluación de una composición escrita.

Ante un asunto determinado, se invita al alumno a realizar un ejercicio de creación personal y de autoinvestigación acerca de sus propios recursos. El alumno puede analizar su propio trabajo clasificando sus recursos, comprobando después si sus resultados coinciden o distan mucho del esquema óptimo y estableciendo relaciones con los elementos que integran otras composiciones literarias.

Como resumen gráfico de análisis de los recursos empleados puede utilizarse el siguiente:

GRAFICO 1

ORACION	SUJETO					PREDICADO							Nom.
	Núcleos		Modificadores			Verbal							
						Núcleos		Modificadores					
	simple	com.	m. d.	compl.	ap.	sim.	comp.	o. d.	o. i.	predic.	cir.		
1.			+						+				
2.			+										
3.												+++	

Becas CENIDE

El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y la Fundación Ford destinan parte de sus programas de colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia a becas para la formación de personal docente e investigador en el extranjero, en campos de estudio vinculados con los objetivos de la REFORMA EDUCATIVA.

Se consideran campos de estudio prioritarios los siguientes, relacionados con la formación del profesorado a todos los niveles y a la administración educativa:

- Formación profesional.
- Desarrollo y evaluación de curriculum.
- Planificación de la Educación.
- Economía de la Educación.
- Administración y Dirección de la Educación.
- Formación del profesorado.
- Formación del profesorado de: química, biología y ciencias naturales.
- Trabajos manuales.
- Dibujo.
- Opciones técnicas del bachillerato: administración, agricultura, comercio, presupuesto familiar y tecnología.
- Educación General Básica: pretécnica.

Se dará preferencia a los candidatos que presenten certificación acreditativa de colaborar en un Instituto de Ciencias de la Educación de una Universidad española, expedido por su Director. En igual forma se procederá respecto al personal incorporado al CENIDE. No obstante, podrá tener acceso a estas becas cualquier titulado universitario que quiera incorporar su esfuerzo a las tareas de la Reforma.

Las becas cubren los gastos de viaje, matrículas y estancia en el extranjero y, en determinados casos, se asignan importes por familiares a cargo del becario. Tendrán una duración mínima de seis meses y máxima de dos años. Los impresos de solicitud e información adicional pueden obtenerse en los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades españolas y en el

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Centro Nacional de Investigación para el
Desarrollo de la Educación (CENIDE)

Oficina de Programas Internacionales

Ciudad Universitaria — Madrid-3

Los exámenes de idioma y entrevistas ante el Comité de Selección tendrán lugar en la primera quincena de noviembre de 1973. El plazo de admisión de solicitudes queda abierto con la publicación de la Orden ministerial en el *B. O. E.* del 26 de septiembre y se cierra el 31 de octubre próximo.

El mismo alumno puede hacer su propio inventario, señalando en las casillas los elementos correspondientes consignados en cada una de las oraciones objeto de estudio. Sea, por ejemplo, la oración siguiente parte integrante del texto elaborado que se somete a estudio:

“Los carros y los caballos me recuerdan nostálgicamente mi niñez en el campo, en otros tiempos.”

Los recursos empleados se han reflejado en las casillas.

El esquema puede complicarse y especialmente en los últimos cursos de la E. G. B. continuándolo en una serie de items:

1. Falta de concisión.
2. Falta de claridad.
3. Ambigüedad.
4. Falta de concordancia.
5. Cómputo de oraciones aceptables.
6. Errores en el empleo de las mayúsculas.
7. Errores de puntuación.
8. Otras faltas de ortografía.
9. Relaciones entre las frases dentro de los párrafos:
Falta de conexión lógica.
Falta de unidad o demasiadas ideas sin relación.
10. Relaciones entre los párrafos.

Cuando el propio alumno es capaz de evaluar cada uno de los items propuestos podemos afirmar que la autoevaluación es real, que constituye una fijación, un auténtico aprendizaje. No obstante, hay que señalar que no todos los alumnos de los últimos niveles de E. G. B. se encontrarán en condiciones de evaluar cada uno de los items propuestos.

(Se recomienda a los interesados en profundizar sobre el tema la lectura de SAWIN) (1).

(1) SAWIN: "Técnicas básicas de evaluación". Magisterio Español. Madrid, 1971.



3.3. La entrevista, instrumento de evaluación de la expresión oral.

Las entrevistas pueden utilizarse para evaluar diferentes cuestiones, intereses, dificultades del aprendizaje, efectos no planeados, etc., además de otros muchos usos a los que se aplican como: ayudar al alumno a preparar un proyecto especial, a enfrentarse con un problema de disciplina y algunos más. En el área lingüística cobra una especial importancia. Invita a hablar a la persona entrevistada, permite la realización de comentarios y conversaciones acerca de lo que se considera el asunto principal, poniéndola en situación de expresarse libremente.

Es importante para quien dirige la entrevista la preparación de la misma, la formulación de las preguntas en las que el profesor puede poner en juego una serie de habilidades organizando la secuencia general de las cuestiones, formulando propósitos claros y bien definidos mediante la utilización de un vocabulario apropiado a la comprensión de los alumnos.

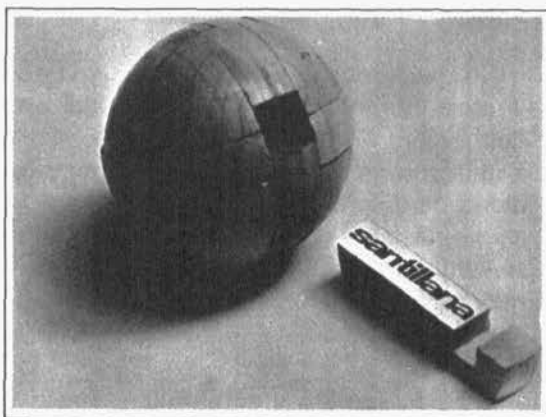
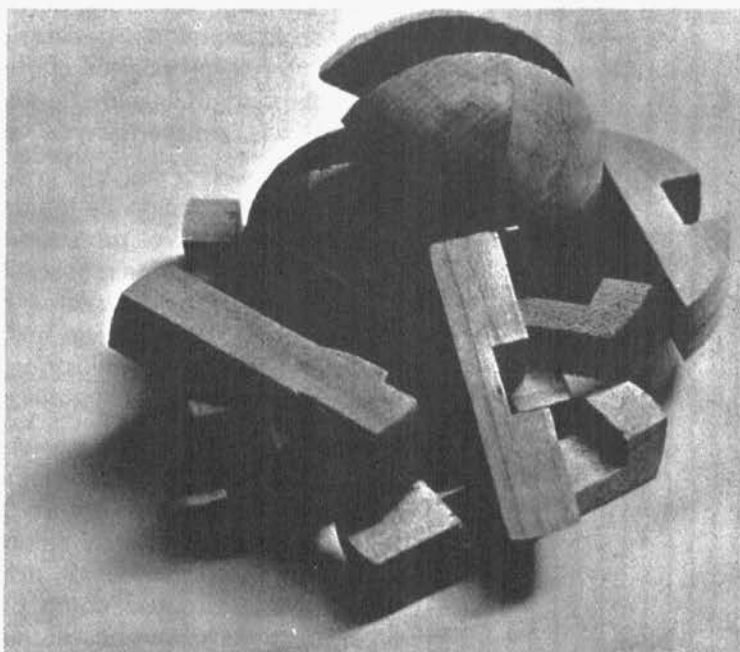
La interpretación de los datos ofrece aspectos valiosos. Si el profesor es capaz de analizar, junto a las respuestas a las cuestiones propuestas, las diferentes consecuencias no planeadas, obtendrá en su aplicación indicadores muy significativos que de otro modo pasarían inadvertidos.

Por otro lado la realización de entrevistas cabe perfectamente dentro de un proceso continuo de evaluación y sin relegar una de las formas de comunicación oral con los alumnos al final de proceso como podría ocurrir en el caso de los exámenes orales que siempre venían a ser la culminación de una o varias etapas.

No olvidemos que si la evaluación debe mejorar el aprendizaje y la misión del profesor que evalúa el lenguaje es enseñar al alumno a utilizarlo, la entrevista es una buena oportunidad de ofrecer esquemas correctos y modelos lingüísticos como primer paso en el proceso general de aprendizaje de la lengua. Es ya muy antiguo el aforismo que dice "Se aprende a hablar hablando".

En este sentido y sumergidos en los vaivenes, ocasionados por los laudables esfuerzos de especialistas e investigadores de la lingüística, acerca de las teorías gramaticales, no estará de más que insistamos en que la gramática es uno de los vehículos de aprendizaje funcional de un idioma, pero no el único. Recordemos al respecto la primera de las recomendaciones de la Asociación de Academias de la Lengua en su VI Congreso: "Conviene que en los grados primario y secundario la enseñanza del idioma se realice, esencialmente, por medio de métodos prácticos".

en el 7.º nivel, las «novedades» de la reforma
son ya instituciones pedagógicas



¿recuerda el "caos" de los nuevos métodos científicos?

La inmensa mayoría de los adultos desconocían términos tales como «ecología», «morfema» o «relaciones de inclusión».

Ese era el caso también de numerosos educadores. La reforma educativa, no obstante, de cara al futuro, incorporaba los nuevos métodos científicos: gramática estructural, matemática moderna... Especialmente quienes no ejercían la enseñanza vaticinaban que esa transmisión de saberes se quedaría en una norma sobre el papel o provocaría el caos.

Pero la reforma alcanza ya la alta cota del 7.º nivel. Y es una realidad la elevación general de la enseñanza básica fundamentada en hechos tan concretos como que los niños sí saben hoy qué es un «morfema», qué son «relaciones de inclusión» y qué interés tiene la «ecología».

En vez del caos, una institución pedagógica estable: una enseñanza básica con un nivel científico moderno.

Nosotros, por nuestra parte, estamos contentos de haberles proporcionado herramientas útiles, de haber aceptado también el reto desde el primer día. De haber trabajado convencidos de que la reforma educativa no quedaría reducida al «caos científico» y cuestiones similares. Quizá porque ya éramos innovadores en la etapa anterior, sabíamos que las «novedades» de la reforma perderían pronto sus perfiles sorprendentes y se convertirían en sólidas instituciones pedagógicas.

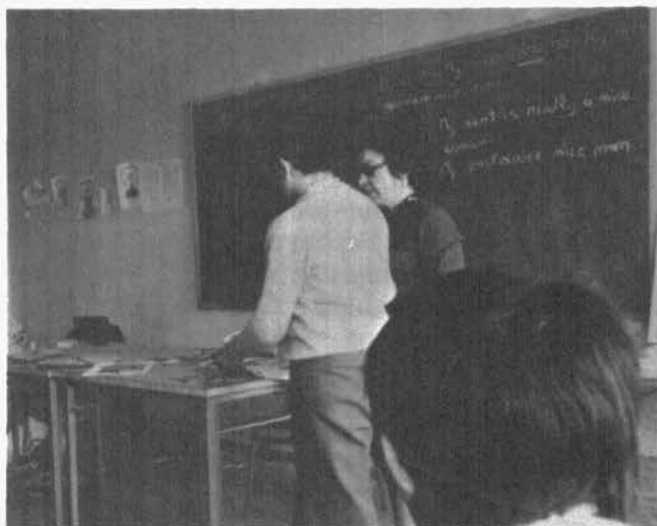
Año tras año han crecido —espectacularmente— las coincidencias entre ustedes y nosotros.

De ahí que ahora, para la alta cota del 7.º, nuestro material presente como única y profunda novedad servir los ya extensos contenidos del nivel con las ya «viejas novedades» de la reforma educativa.



El futuro ha impuesto la reforma;
Santillana se ha impuesto hacerla fácil

LA EVALUACION 7 DE LA LENGUA EXTRANJERA



Por Aurelio Verde
Profesor de Escuela Universitaria

1. Tests objetivos y pruebas tradicionales.

En el número monográfico de *Vida Escolar* dedicado a la enseñanza de la lengua extranjera (1) publicamos un artículo en el que nos ocupába-

mos únicamente de los tests objetivos. Es innegable que con los tests objetivos se puede realizar satisfactoriamente no sólo la exploración inicial, sino también la evaluación continua (mediante lo que llamábamos el "minitest" objetivo —de aplicación frecuente— y los tests parciales —más amplios y de aplicación más espaciada).

se, el seguir a diario la pista al alumno, sea lo más difícil de llevar a cabo de una manera coherente. (En los últimos años ha empezado a utilizarse el llamado "análisis de interacción", con el que se puede obtener una evaluación bastante objetiva de la conducta de los alumnos y del profesor durante el período de clase. Sin embargo, estas técnicas no se encuentran aún lo suficientemente perfeccionadas, por lo que su manejo y comprensión no han alcanzado aún el nivel de difusión y aceptación logrado por otros métodos de evaluación.)

Conviene no obstante tener en cuenta que en la clase tienen lugar una serie de actividades que también es necesario evaluar. Constituye un lugar común argüir que la evaluación de estas actividades es tarea evidentemente subjetiva. Es natural que, de todos los procedimientos de evaluación, la observación de la cla-

Hay que dejar claro desde el principio que los tests objetivos y las evaluaciones de clase no se excluyen mutuamente, sino que se complementan. Insistimos en que la evaluación estrictamente objetiva no descarta otros tipos de evaluación. Precisamente

Fiche N° 13

Complétez par le, la, les

Prends la boîte et ouvre —

Lance le ballon et attrape —

Prenez votre règle et mettez — dans votre cartable.

Mettons nos poupées dans le lavabo et lavons —

Voilà des dessins, regardez —

Voilà votre cartable, prenez —

2. Répondez (l', la, les):



Est-ce que tu vas chercher Jacques?

Oui, _____

Non, _____



Est-ce que tu vas ouvrir cette boîte?

Oui, _____

Non, _____



Est-ce que vous allez casser l'avion?

Oui, _____

Non, _____

3. Posez les questions:

Oui, nous allons le prendre.

Oui, je vais l'attraper.

Non, il ne va pas le lancer.

Il va le faire.

(1) VERDE, A.: *La evaluación de la lengua extranjera. Principios y técnicas*. *Vida Escolar*, número 147-148. Marzo-abril, 1973, página 44.

el mejor argumento en favor de los tests objetivos es que desbrozan el camino y dejan más tiempo a otras actividades. La evaluación final será más completa si está constituida por una integración de los resultados de los tests y de las evaluaciones hechas en clase durante el curso.

2. La importancia de la evaluación dentro de un plan de estudios.

Siguiendo a M. West podemos afirmar que la importancia fundamental de la evaluación en la enseñanza de una lengua extranjera reside no tanto en la comprobación del nivel alcanzado por los alumnos, como en el efecto sobre el tipo de enseñanza que se imparte en clase; cualquier intento innovador estará condenado al fracaso si no va acompañado del correspondiente cambio en los mecanismos de evaluación. De poco sirve insistir en la importancia de las destrezas orales y la producción correcta de las estructuras básicas de la lengua, si la evaluación consiste en una prueba de traducción. Es necesario, por lo tanto, una adecuación entre los objetivos del plan de estudios (a corto y a largo plazo) y la evaluación de los alumnos. Si el plan de estudios se propone como fin el desarrollo armónico de las destrezas, activas y pasivas, la evaluación tendrá que incluir pruebas objetivas y de tipo tradicional encaminadas a comprobar el dominio que el

alumno posee de cada una de las destrezas.

3. Diversos tipos de ejercicios escritos y su evaluación.

La práctica escrita es parte indispensable de casi todas las clases a lo largo del curso. Los ejercicios escritos pueden ser tanto una técnica de enseñanza como de evaluación y la fusión de ambos aspectos suele dar excelentes resultados. No hay que olvidar que la práctica oral intensiva debe preceder a cualquier ejercicio escrito.

3.1. Copia y dictado de palabras, frases y oraciones.

Aunque se puede realizar la copia de palabras aisladas, es preferible no detenerse ahí y acabar copiando y dictando las palabras dentro de un contexto por reducido que éste sea. Ofrecemos seguidamente el posible desarrollo de un ejercicio:

a) *Los alumnos observan atentamente las palabras, escritas en el libro o en el encerado, mientras que el profesor las pronuncia con claridad.*

b) *Los alumnos leen las palabras en voz alta imitando al profesor.*

c) *En las repeticiones sucesivas pueden hacerlo con los ojos cerrados, advirtiéndoles que traten de recordar al mismo tiempo su ortografía.*

d) *Los alumnos, mirando al libro o al encerado, copian cada palabra tres veces. Conviene que cada vez que copien una palabra la comprueben con el original.*

e) *Cerrados los libros o borrado el encerado, se les dicta las palabras.*

3.2. El dictado.

A pesar de la larga tradición del dictado en nuestra enseñanza se trata, en nuestra opinión, de una de las técnicas tanto de enseñanza como de evaluación peor entendidas, y a la que últimamente parece estar de moda denigrar.

Uno de los argumentos contra el dictado es que como técnica de evaluación es injusta al poner a prueba lo que no se ha enseñado. Pero esto es fácilmente subsanable utilizando en el dictado el vocabulario y las estructuras ya enseñadas.

Otra de las acusaciones contra el dictado es que para realizarlo se requiere más de una destreza y que, por lo tanto, no es una técnica ortodoxa de evaluación objetiva. No defendemos aquí el dictado como un test objetivo estricto, sino como técnica de enseñanza y evaluación a utilizar dentro del contexto de la clase. El dictado puede ser un medio adecuado para consolidar y comprobar el vocabulario y las estructuras que se han aprendido recientemente,

ya que los alumnos tienen al mismo tiempo que escuchar, retener, escribir y leer (lo que han escrito). La coordinación de todas estas operaciones es una ayuda poderosa para grabar el material enseñado.

3.2.1. Ofrecemos a continuación una manera de realizar el dictado, no sin antes recordar que los dictados deben tener una variedad razonable en cuanto a su contenido fonológico y ortográfico, y deben incluir, además de las partes narrativas, preguntas y diálogos.

a) El profesor lee el dictado mientras los alumnos escuchan. Se puede indicar la entonación mediante movimientos de la mano.

b) Los alumnos repiten las oraciones con el profesor, imitando su entonación (y, si se quiere, los movimientos de la mano) hasta llegar a pronunciar correctamente.

c) Los alumnos escriben al dictado lo que han repetido anteriormente con el profesor. Hay que tener en cuenta que el dictado debe hacerse por grupos de palabras. Se aconseja no repetir nunca palabras aisladas, ni permitir a los alumnos que interrumpan el dictado en caso de que tengan alguna dificultad. Una posible solución para estas situaciones consiste en realizar el dictado paseando por la clase. Si se observa que varios alumnos tienen dificultad con la misma palabra se

puede escribir ésta en el encerado.

d) Acabado el dictado, se pide a algunos alumnos que vayan leyendo por turno las diferentes partes del mismo, corrigiéndoles si fuera necesario y copiándolo acto seguido en el encerado para que se puedan hacer las oportunas correcciones ortográficas.

Para mantener la eficacia del dictado es necesario que sea un ejercicio estrictamente controlado.

3.3. Práctica escrita de ejercicios estructurales.

Es ésta un área sumamente importante porque nos ayuda a comprobar el grado de asimilación de las estructuras presentadas en clase. La experiencia demuestra que la mayoría de las veces los alumnos no transfieren lo que han aprendido oralmente a la forma escrita sin una práctica masiva y controlada de ejercicios estructurales realizados por escrito. Entre los ejercicios que se pueden realizar están:

a) Ejercicios de sustitución, utilizando las tablas que traiga el libro o poniendo otras nuevas en el encerado.

b) Ejercicios de compleción.

c) Ejercicios de transformación (cambiar a plural, cambiar la persona, poner en

negativa o interrogativa, cambiar el tiempo, etc.).

3.4. La composición.

En las primeras etapas debe ser muy breve y estar rígidamente controlada. Casi podríamos decir que tendrá muy poco de redacción en sentido estricto. Se limitará a una o dos líneas y a una mera manipulación de las estructuras por parte del alumno. Hay que tener sumo cuidado con las correcciones, señalando únicamente las más importantes para evitar un condicionamiento negativo del alumno respecto a este tipo de ejercicios.

3.5. La corrección del cuaderno.

Aunque la corrección de los ejercicios escritos se ha hecho ya en clase, el profesor debe revisar con frecuencia el cuaderno donde se han realizado. Una posibilidad puede ser corregir por días alternos los cuadernos de la mitad de la clase. Esta corrección subsana cualquier posible error en la corrección hecha por el alumno, le recuerda a éste que su trabajo es siempre comprobado y ofrece al mismo tiempo una oportunidad de individualización.

En cuanto a las faltas, si éstas son generalizadas, es preferible realizar ejercicios nuevos para corregirlas en vez de mandarlas copiar nuevamente

en el cuaderno. Además, si los ejercicios han sido cuidadosamente controlados y se han practicado lo suficiente antes de realizarlos por escrito, las faltas suelen ser pocas y esto ahorra mucho tiempo al profesor cuando llega la hora de corregir. Recordemos finalmente que el efecto de un cuaderno plagado de correcciones puede ser desastroso y que hay que evitar por todos los medios que el alumno se sienta abrumado ante un número excesivo de faltas. La mejor manera de evitarlo es tener siempre presente un principio básico de la enseñanza: no poner ejercicios en los que el profesor sepa de antemano que los alumnos van a cometer numerosos errores. El reducir la posibilidad de error es algo que hay que intentar en cualquier momento del aprendizaje, pero de manera muy especial en las primeras etapas.

4. La evaluación de los ejercicios orales mediante estadillos.

Los ejercicios orales son los que aparentemente presentan más problemas para su evaluación eficaz en clase. Creemos, sin embargo, que se pueden superar la mayor parte de las dificultades utilizando estadillos que, por su sencillez, sean adaptables a cualquier tipo de ejercicio oral. Los puntos más importantes a tener en cuenta en la utilización de este procedimiento son:

a) Evaluar cada vez a un grupo reducido de alumnos. Nos pueden servir de guía en este sentido los equipos o grupos de trabajo en que se haya dividido la clase. De todas formas no es aconsejable que sean más de seis.

b) Dado que un grupo

puede evaluarse en muy poco tiempo (unos ocho minutos), podrá aplicarse a toda la clase una prueba oral como mínimo por semana.

c) Con los estadillos se debe respetar la regla de comprobar una sola cosa cada vez.

Diremos por último que una utilización racional de los estadillos nos proporcionará una información constante y acumulada sobre el progreso y dificultades de los alumnos, la eficacia de nuestros métodos y la bondad de los materiales y ejercicios utilizados.

Damos a continuación, como posible guía, el diagrama de un estadillo donde mantenemos deliberadamente la idea de la sencillez a la que antes nos hemos referido. (Ver cuadro A.)

CUADRO A

NOMBRES DE LOS ALUMNOS	Fecha: Curso: Grupo:										ACIERTOS
	Evaluación de FORMAS INTERROGATIVAS (¡Sólo una cosa cada vez!)										
	Tipo de ejercicio: TRANSFORMACION										
1. Enrique Santana											7/10
2.											
3.											
4.											
5.											
6.											
7.											
8.											
9.											
10.											

NOTA: Sería conveniente tirar a multicopista este modelo, o el que se haya elegido, para poder disponer de ellos en clase cuando sea oportuno.



entre la importancia relativa de cada una de las destrezas a la hora de evaluar?

5. *¿Empleo material lingüístico que sea reflejo fiel de la lengua tal como se emplea dentro de la cultura nativa?*

6. *¿Utilizo un muestreo lo suficientemente amplio de las estructuras y vocabulario aprendidos en clase cuando elaboro los tests objetivos parciales?*

7. *¿Voy tomando nota de las ideas que surjan en clase para la confección de items de futuros o dejo siempre la elaboración de éstos para el último momento?*

8. *¿Sigo ciegamente el texto que utilizo y no tomo ninguna iniciativa por mi cuenta referente a la evaluación?*

9. *Siempre que hago alguna prueba, ¿evito que los alumnos estén tensos, y trato por todos los medios de conseguir que consideren la prueba como una parte más del aprendizaje?*

10. *¿Utilizo alguna vez las pruebas como instrumento de castigo?*

Si después de leer las preguntas anteriores no hemos encontrado ningún fallo en nuestros métodos de evaluación, pueden ocurrir dos cosas: que somos un modelo a seguir por todos o que, por el contrario, somos una calamidad autoevaluándonos.

5. Cuestionario a modo de resumen.

Las preguntas que siguen no pretenden en absoluto ser exhaustivas, sino recordar y sugerir algunos aspectos de la evaluación de la lengua extranjera.

1. *¿Están en consonancia las pruebas con las actividades desarrolladas en clase?*

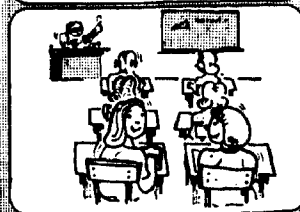
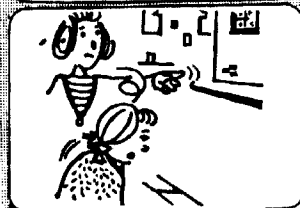
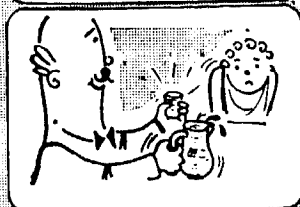
2. *¿Aprovecho los resultados de las pruebas como indicación de los puntos débiles e insisto en ellos con actividades y ejercicios complementarios?*

3. *¿Reviso a fondo los items de los tests objetivos que hayan causado dificultad a la mayoría de los alumnos?*

4. *¿Mantengo el equilibrio*

LA EXPERIENCIA nos dio LA CALIDAD LA CALIDAD nos dio EL PRESTIGIO

Son más de 35 años dedicados a la confección de textos para la enseñanza de idiomas.



BACHILLERATO :

LENGUA FRANCESA, cuarto curso.

LA LITTERATURE PAR LES TEXTES, quinto curso
por ANA MOLL MARQUES.

EDUCACION GENERAL BASICA:

5.º y 6.º curso.—APPRENEZ LE FRANÇAIS
AVEC NOUS, I.

7.º curso.—APPRENEZ LE FRANÇAIS AVEC
NOUS, II.

por ANA MOLL MARQUES.

5.º y 6.º curso.—LET'S LEARN ENGLISH
por DORA MOLL MARQUES.

Todos ellos con Fichas de Trabajo y Evaluación
y Guía didáctica.

Cada año aparecerá un nuevo curso

EDITORIAL MOLL

Torre del amor, 6 tel. 224176 PALMA DE MALLORCA

Evaluación y expresión plástica

8

Por Manuel Sánchez Méndez

Interdependencia entre evaluación y objetivos.

Para sentar las bases de toda evaluación hemos de partir del principio de que ésta ha de ser planteada en una relación de interdependencia y consecuencia con los objetivos que hayan sido fijados.

Los objetivos, a su vez, serán una consecuencia de los supuestos (1) sobre los que hemos estructurado la asignatura. En el caso de la Expresión plástica habríamos de tener en cuenta todos y cada uno de los siguientes aspectos:

a) *Concepto de Expresión plástica.*—Debemos entender por expresión plástica no sólo aquella que se produce mediante procedimientos gráficos, pictóricos, escultóricos, etcétera, sino, de una forma más amplia, todo lo que es representación o muestra de carácter visual. Así, por ejemplo, no hemos de limitarnos al estudio de dibujos u otras manifestaciones producidas de forma más o menos di-

recta por el hombre, sino considerar también cualesquiera otras imágenes visuales existentes (2).

b) *Imagen visual y cultura actual.*—Todos estos sistemas o procedimientos a los que estamos aludiendo no suponen sino sublenguajes de un único medio de comunicación: la imagen visual. Lo visual constituye hoy uno de los principales vehículos de comunicación de nuestra cultura. Debemos de tener por ello en cuenta que hemos de ir preparando al alumno para captar e interpretar toda esa serie de ilustraciones, signos, símbolos, diagramas o

(1) Al partir de los supuestos y deducir directamente de ellos, habremos utilizado la vía más segura para hallar los criterios de evaluación.

(2) Los avances tecnológicos actuales nos están brindando, continuamente, nuevos tipos de imágenes, obtenidas mediante procedimientos más o menos complejos. Sirvamos de ejemplo: el holograma (producido por rayos laser), la gammagrafía (producida mediante los rayos gamma), las fotografías de infrarrojos, las equidensitas fotográficas, las nuevas formas descubiertas con el microscopio electrónico, los relieves marinos obtenidos por ondas de sonar, el rastro de las partículas atómicas en la cámara especial, etc., etc., y todas las imágenes producidas por medios que ya son aplicados corrientemente a la enseñanza, como las de televisión, las de proyección fija o las formas para el franelograma, etc., etc.

anagramas, etc., con los que en cualquier circunstancia el hombre de hoy es requerido para ser orientado o informado (formadas por grafismos, figuras, colores, etc., que tendrán unas veces un carácter indicador, y otras un carácter técnico, ideológico, estético, documental, científico, estadístico, etc.).

Pero habremos de añadir aún, a la variedad de estas imágenes, la complejidades y contrastes de las expresiones plástico-artísticas actuales, que nos vienen dadas por la aparición novedosa y continuada de corrientes y estilos, y la incorporación de nuevas técnicas y materiales (3). Por otra parte, la nueva estética se irradia configurando todo ornamento, útil, máquina cotidiana, etc.

Nos encontramos, pues, ante el hecho de que hemos de sensibilizar al niño para que en el futuro pueda comunicarse e identificarse con esas nuevas formas e, incluso, predisponerle para las que puedan ir surgiendo.

c) *Sensibilización.*—La sensibilización ha de hacerse con un doble carácter: para que sirva a la comprensión de la realidad y para que a través de ella se perciban también los valores plásticos y estéticos.

d) *Creatividad.*—Este término viene a marcar uno de los cometidos o hechos fundamentales en la educación actual, afectando especialmente a aquellas asignaturas en las que, como en el caso de la expresión plástica, la creatividad es componente propio y caracterizante (4).

e) *Información, cultura y formación.*—Estas tres vertientes constituyen también funciones importantes que hemos de atender mediante la muestra y estudio de ambientes o de documentos plásticos o visuales.

f) *Integración y coordinación con las otras áreas.*—Es obvio que si la educación tiende a

(3) Una muestra de esta complejidad de las expresiones artísticas pudieran ser los efectos mecánicos y ópticos utilizados en las últimas corrientes (op-art, arte cinético, psicodélico, o en el llamado "computer art", realizado mediante la conjunción de diseños y ordenadores).

tener un carácter integrador debemos de enfocar ésta, en cuanto en tanto se refiere al terreno que nos es propio, buscando toda posible relación entre lo plástico y lo verbal, lo dinámico o lo numérico. Buscar no sólo en lo que al campo de integración de las artes se refiere, sino en cualquier punto de coincidencia o convergencia posible entre las áreas. Con ello conseguiremos ofrecer al alumno conceptos verdaderos (reales), por amplios y completos, y no interpretaciones o conocimientos parciales o "estancos" (5).

g) *Avances realizados en el terreno psicológico.*—Los descubrimientos realizados en el conocimiento del niño están afectando de manera especial a materias en que, como la nuestra, las características expresivas infantiles se tienen en cuenta en un alto grado. Por una parte se valora y adecúa la metodología a la evolución natural de la expresión gráfica infantil, o a los conceptos y la comprensión que del espacio tenga el niño. Por otra parte, tanto en la programación como en la evaluación, se tienen muy en cuenta la espontaneidad o la libertad expresivas.

(4) El reconocimiento del talento creador, como ingrediente a tener en cuenta en el éxito escolar, y la valoración y enjuiciamiento del sujeto o grupo de características creativas (en diferenciación del tipo intelectual, o como un aspecto principal de la personalidad, supone un paso gigantesco para las asignaturas en las que, como en la expresión plástica, se han de considerar la intuición, la imaginación, la originalidad, etc. Estos factores, que son connaturales a ella, van a definir aspectos claves de los criterios de evaluación.

(5) La verdadera integración de los fenómenos plásticos y sonoros se produce de hecho hoy en las artes mediante procesos muy diversos. Citemos como muestra el llamado "cinemático", de carácter mecánico y de posible control, que traduce las vibraciones acústicas en formas plásticas bi o tridimensionales. Otras experiencias, realizadas por diversos artistas en lo que va de siglo, permiten la transformación de formas plásticas (pintadas o fotografiadas en bandas o pistas de sonido) en ordenaciones o composiciones sonoras o musicales. Es interesante también recordar la coordinación de expresiones que se producen en la llamada "poesía espacial", en la que los valores plásticos y literarios se entremezclan y llegan casi a confundirse en cuanto a la grafía y el espacio, y que inciden también en el campo de lo dinámico, sustituyendo valores de tiempo por valores espaciales.

Para terminar, sería conveniente citar algunos ejemplos ya introducidos en el terreno de las actividades escolares. Factores como la forma, el color, el tamaño, el grosor, etc., que pertenecen tanto a lo plástico como a lo matemático, aparecen en los llamados "juegos lógicos", así como los valores espaciales se funden en actividades como las topológicas (aunque en lo plástico tengan un carácter principalmente táctil y manipulativo).

La consecuencia más importante de todas estas relaciones, es que han exigido un cambio en las relaciones interdisciplinarias, encontrando los verdaderos caminos y campos de integración y superando aquellas otras relaciones de carácter meramente auxiliar e incluso "servil" (por la pobreza conceptual de sus interrelaciones).

h) *La incorporación de numerosas técnicas* de expresión plástica al campo escolar es otro factor que determinará la medición de las posibilidades o capacidades de expresión del alumno.

i) El último aspecto que se proyectaría en la evaluación sería el relacionado con las *variantes nuevas de actividades* (en cuanto a la perfección y expresión se refieren).

De todo ello extraeríamos como consecuencia los siguientes:

Aspectos evaluables.

Derivados de las anteriores premisas, tendríamos que los factores evaluables habrían de ser: la captación de las diferentes imágenes; la expresión; la originalidad de las soluciones; los conceptos de realidad (a través, por ejemplo, de las actividades de integración); el dominio técnico; la sensibilización y los valores estéticos; etc., aspectos que podríamos completar y manejar según el esquema siguiente:

Esquema de evaluación de la Expresión Plástica (capacidades y grados).

Percepción:

- Sensibilidad para la captación de la realidad.
- Sensibilidad para la comprensión de los distintos tipos de imágenes.
- Observación:
 - Relaciones espaciales, formales, cromáticas.
 - Riqueza de detalles:
 - Cantidad.
 - Significación e importancia.
- Análisis:
 - Lógico espacial.
 - Valores plásticos y visuales (materia, estructura).
 - Factores compositivos (sentido estético) (A).

- Retentiva visual.
- (B).

Creación:

- Originalidad en las soluciones.
- Gamas de utilización y explotación de recursos expresivos (C).
- (B) Percepción divergente:
 - Interpretaciones personales.
 - Variedad de interpretaciones.
- Hallazgos estéticos y plásticos.
- Asociaciones, sustituciones, etc. (de unos valores plásticos o materiales por otros).
- Imaginación, fantasía, etc.

Expresión:

- Riqueza de detalles:
 - Cantidad.
 - Importancia o significación.
- (C) Utilización de variantes y recursos.
- Relaciones (coherencia) entre motivación (planteamiento o tema) y expresión (resultado).
- Fluencia de vocabulario específico (verbal).
- Dominio de técnicas y adecuación de éstas a los tipos de ejercicios.
- Proporción, tamaños, espacio, color, etc.
- Composición (D).

Estética:

- Criterios.
- Conceptos:
 - Ténganse en cuenta tanto las apreciaciones objetivas como las divergentes (B).
- (D) Dominio de los elementos compositivos.
- (A) Apreciación de valores estéticos.

Formación e Información:

- Conceptos (profundidad de la asignatura).
- Conocimientos (extensión de la asignatura).

Aprendizaje:

- Asimilación y utilización de los valores plásticos, estéticos y expresivos proporcionados por el medio educativo.

Material escolar sobre el que realizar la evaluación.

La extracción de datos se podrá obtener y basar sobre todo tipo de ejercicios realizados por los alumnos (el conjunto de muestras escolares procedentes de los trabajos del curso, tests y pruebas), como por ejemplo:

a) Ejercicios normales de curso (que correspondan a los contenidos y actividades programados).

b) Ejercicios-resumen (especialmente preparados para aportar el mayor número de datos por concentrarse o combinarse en ellos diversos aspectos de la percepción y la expresión).

c) Pruebas y tests: presentamos, siguiendo el esquema de evaluación, otro cuadro, en el que se recogen distintos tipos de pruebas, muchas de las cuales son susceptibles de transformarse o presentarse como tests.

Pruebas y tests

Percepción:

- Discriminación, reconocimiento e identificación de formas.
- Análisis lógico espacial (deducciones y relaciones entre representaciones, hallazgo de módulos, etc.):
- Observación objetiva (detalles, proporción, orientación espacial, color, etc.).

- Sensibilidad para la captación de la realidad (principalmente a través de pruebas de carácter globalizador o integrador).
- Análisis de formas y estructuras (materia, textura, tensiones y demás valores plásticos).
- Captación de imágenes muy variadas.

Creación:

- Realizaciones a partir de múltiples materiales (ej.: realización de diapositivas con materiales muy variados).
- Realizaciones a partir de un elemento simple (lata, etc.).
- Obtención de posibilidades de un solo material o técnica (ej.: bloque para serrar, taladrar, rayar, tallar, etc., o explotación de recursos expresivos: un único tipo de pintura y soporte).
- Sustituciones y analogías plásticas (valores, materias, etc.).
- Creatividad espacial (divisiones de formas, etc.).
- Interpretaciones gráficas o plásticas libres (de obras de arte, etc.).
- Versiones (de textos, sonidos, etc.).
- Completar libremente formas, manchas, etcétera (A).
- Diseño (ideación y representación).

Expresión:

- Capacidad de expresión (ej.: en la representación de varias figuras conocidas: detalles, situación, proporción, relaciones, etc.).
- Completar, lógica o libremente, líneas, formas o manchas (A).
- Dominio técnico (y adecuación).

Formación e información:

- Conocimiento de la materia.
- Vocabulario específico.

- Encuestas, etc. (ej.: "situación ante la obra plástica").

puede ser cualitativa, cuantitativa o combinada).

Estética:

- Titulación (ej.: de reproducciones de obras de arte no conocidas por el alumno, tanto figurativas como abstractas).
- Ordenaciones plásticas, etc.
- Comentario de obras de arte.
- Diagramas (gráficos) analíticos de obras de arte.

b) Ficha por grupo y ejercicio (generalmente cuantitativa).

La confección de estas fichas puede hacerse a partir de los aspectos y criterios de evaluación correspondientes al esquema que presentamos.

Registro de datos.

El sistema ideal de recopilación de datos, tanto individuales como colectivos, sería la utilización de fichas específicas escolares (expresamente preparadas para Expresión Plástica).

Las de carácter cualitativo pueden recoger además características personales del grafismo (fuerte, incisivo, suelto, débil), el volumen, etcétera. En las de carácter cuantitativo, habremos de considerar un baremo de valoración de cada aspecto correspondiente a un ejercicio. Así, por ejemplo, puntuarán con un porcentaje mayor aquellos aspectos (creación, percepción, información, etc.) que correspondan a los objetivos principales del ejercicio y en disminución aquéllos menos importantes.

Los tipos más regularmente empleados son los siguientes:

Proponemos un modelo de ficha individual, evolutivo-cuantitativa, por ser aquella de mayor rendimiento (por su continuidad de aplicación) y por ser de más corriente uso. (Ver ficha 1.)

a) Ficha escolar personal y evolutiva (que

FICHA - 1

Edades	Percepción			Creación			Expresión			Estética			Conocimientos			
	M	N	E	M	N	E	M	N	E	M	N	E	M	N	E	
4-5 1/2																
5 1/2-7																
7-8																
8-9																
9-10																
10-11																
11-12																
12-13																
13-14																
<p>M = Mucha</p> <p style="text-align: center;">N = Normal</p> <p style="text-align: right;">E = Escasa</p>																

I Congreso Nacional de Educación Preescolar

El Comité Nacional de la Organización Mundial de Educación Preescolar (O. M. E. P.) en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, ha previsto organizar en esta ciudad el Primer Congreso Nacional de Educación Preescolar.

Las fechas tenidas en cuenta para el desarrollo de este Congreso son los días 13, 14 y 15 de diciembre de 1973.

El Comité Nacional de Educación Preescolar en este I Congreso Nacional pretende estudiar los presupuestos sobre los que descansa la educación del niño en edad preescolar, sus repercusiones en el campo socio-económico e investigación de los factores sociales, psicológicos y pedagógicos que permitan mejorar la calidad de la educación preescolar.

Se constituirán tres ponencias que tratarán de los aspectos sociológicos, psicobiológicos y pedagógicos del Preescolar. La temática de las ponencias será:

I. Aspectos Sociológicos.

PONENCIA: Cambio Social y Educación Preescolar.

1. Evolución de la familia y sus efectos en la educación preescolar.
2. Instituciones preescolares y Escuela paralela (Cine T.V.).
3. Coordinación entre instituciones Preescolares educativas, hospitalarias y asistenciales.

II. Aspectos biopsicológicos.

PONENCIA: Desarrollo y equilibrio biopsíquico.

1. Desarrollo y salud física.
2. Efectividad y desarrollo.
3. Psicomotricidad.
4. Exigencias y problemas de la arquitectura preescolar.

III. Aspectos pedagógicos.

PONENCIA: Necesidad de la Educación Preescolar en una sociedad en Desarrollo.

1. La igualdad de oportunidades y la Educación Preescolar.
2. Formación y actualización del profesorado de Educación Preescolar.
3. Aportación de experiencias de nuevos métodos, técnicas y modalidades organizativas.

Bibliografía

Adams, G. S., Medición y evaluación en educación, psicología y guidance. Barcelona. Herder, 1970.

Ahmann y otros, Evaluación de los alumnos de la escuela primaria. Madrid. Aguilar, 1969.

Anastasi, A., Tests psicológicos. Madrid. Aguilar, 1966.

Baumgarten-Tramer, F., y Tramer, M., Los tests y la orientación. Buenos Aires. Paidós, 1967.

Bentley, A., La aptitud musical de los niños y cómo determinarla. Buenos Aires. Víctor Leru, 1967.

Beriot, D., Les tests en proces. Paris. P. U. F., 1970.

Brown, F., Measurement and evaluation. Nueva York. Itasca, 1971.

Burton, Williams, Orientación del aprendizaje. Madrid. Magisterio Español, 1971.

Calonghi, L., El problema de la evaluación. Madrid. Ite, 1971.

Cardounel, C. O., Medida y evaluación del trabajo escolar. México. Fernández, 1961.

Cebollero, Pedro, La evaluación del trabajo escolar. Washington, O. C. Unión Panamericana, 1963.

Cohen, D. Stern, V., Guía para observar la conducta del escolar. Buenos Aires. Paidós, 1965.

Doll, Ronald, El mejoramiento del curriculum. Buenos Aires. Ateneo, 1968.

Driscoll, G. P., Cómo estudiar la conducta de los niños. Buenos Aires. Paidós, 1964.

Dutton, W., Cómo evaluar el aprendizaje de la matemática. Buenos Aires. Kapelus, 1969.

Elsbree, W., Cómo hacer progresar al escolar. Buenos Aires. Paidós, 1965.

sobre

evaluación

- Fermin, Manuel**, *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires. Kapelusz, 1971.
- Fitts, P., y Possner, M.**, *El rendimiento humano*. Alcoy. Marfil, 1968.
- Freeman, F. N., Crow y otros**, *Psicología de las materias escolares y evaluación*. Buenos Aires. Paidós, 1965.
- García Hoz, V.**, *Evaluación del trabajo escolar y promoción de alumnos*. La Habana. Unesco, 1962.
- Gronlund, Norman**, *Measurement and evaluation in teaching*. Nueva York. McMillan, 1965.
- Hotyat, F.**, *Los exámenes*. Buenos Aires. Kapelusz, 1965.
- Kelly, E.**, *La evaluación de las cualidades humanas*. Alcoy. Marfil, 1969.
- Lafourcade, P.**, *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires. Kapelusz, 1969.
- Municio, P.**, *Cómo realizar la evaluación continua*. Madrid. Magisterio Español, 1971.
- Phillips, R. C.**, *Evaluación en educación*. Buenos Aires. Paidós, 1970.
- Pulpillo, A.**, *Inscripción, evaluación y agrupamiento escolares*. Madrid. Escuela Española, 1965.
- Ravera, A.**, *Apreciación de los resultados de la acción educativa*. Buenos Aires. Kapelusz, 1959.
- Ray, V.**, *Cómo rendir examen*. Buenos Aires. Compañía Argentina de Editores, 1966.
- Rey, A.**, *El conocimiento del individuo por los tests*. Madrid. Guadarrama, 1966.
- Sánchez Jiménez, J.**, *Conocimiento del educando*. Madrid. C. S. I. C., 1961.
- Sawin, E.**, *Técnicas básicas de evaluación*. Madrid. Magisterio Español, 1971.
- Simpson, R.**, *La autoevaluación del maestro*. Buenos Aires. Paidós, 1967.
- Stake, Tyler, Gagne, Scriven, Ahmann**, *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago. Rand McNally Co., 1967.
- Szekely, B.**, *Los tests, 3 tomos*. Buenos Aires. Kapelusz, 1966.
- Tartarini, E.**, *Evaluación escolar y elementos de estadística aplicada*. Santiago de Chile. Ed. Universitaria, 1967.
- Thordike, Hagen**, *Measurement and evaluation in psychology and education*. Londres. John Wiley and Jones, 1969.
- Traxler, A. E.**, *La escuela y las técnicas de conducción*. Buenos Aires. Troquel, 1965.
- Wanegen, M. J., y otros**, *Medición y evaluación del aprendizaje y del maestro*. Buenos Aires. Paidós, 1966.
- Wundt, E., y Brown, G.**, *Fundamentos de la evaluación en la enseñanza*. México. Pax, 1962.
- Valentine, C. W.**, *Tests de inteligencia para niños*. Madrid. Morata, 1970.
- Veronelli, C. A.**, *Tests mentales. Significado, uso y valor*. Buenos Aires. Kapelusz, 1962.
- Zazzo, R.**, *Manual para el examen psicológico del niño*. Buenos Aires. Kapelusz, 1968.

Escoja Vd. el texto de idioma E.G.B. para este año

FRANCES	E.G.B. 1.ª etapa						E.G.B. 2.ª etapa						
	Serie			Serie			La France au Tableau	Serie Regardez! Ecoutez! Parlez!			Serie Sonimage		
	Arthur et Pompon			Cadet Rousselle				Ecoutuez! Parlez!			Sonimage		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	
Libro del alumno	100	95	140	95	100		95	95	110		95	110	
Fichas de trabajo	35	55			70			40	50	70	50	50	
Libro del profesor	85	55		140	200		200		50		150	200	
Fichas de comprobación								90	110				
Fichas de evaluación													
Cintas magnetofónicas	500	500					3.240	1.000	1.000		5.700		
Cassettes	350	350		2.250	2.250		900	700	700		2.250	2.250	
Filminas	2.500	1.700		3.500	3.500			2.000	2.000		3.500	3.500	
Diapositivas	3.500	3.000		2.448	4.608			3.000	3.000		3.424	2.768	
Flash-cards	500	1.000					1.200						
Cintas y Filminas				7.500	7.500						7.500	7.500	

INGLES	E.G.B. 1.ª etapa						E.G.B. 2.ª etapa									
	Serie English for Children			Serie Hullo Dick!			English in a Flash	England on the Board	Serie Creative English			Serie Boys and Girls			Serie Look, Listen and Speak.	
	I II III			I II III					I II III			I II III			I II	
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I
Libro del alumno	80	100		95	110		70	95	95	95					100	
Fichas de trabajo	60	50			70		55		50	65					50	
Libro del profesor	60	75		100	180		55	200		45					100	
Fichas de comprobación									95	95						
Fichas de evaluación																
Cintas magnetofónicas	1.000	500						3.240	1.500	1.500					5.670	
Cassettes	700	350		2.250	2.250			900	1.050	1.050					2.250	
Filminas	1.800	1.700		3.500	3.500										3.500	
Diapositivas	1.750	1.750		2.525	3.454										3.672	
Flash-cards	850	600					300									
Cintas y Filminas				7.500	7.500										7.500	

y pídalo a: EDITORIAL MANGOLD, S.A.



Játiva, 5 - MADRID-7
Plaza de las Cortes, 3 - MADRID-14
Consejo de Ciento, 138 - entlo. 4.ª
BARCELONA-15

Textos de idiomas Mangold para aprender a:

escuchar, hablar, leer y escribir.

Nombre _____
Dirección _____
Población _____
Prov. _____

2-V.E.

BARRERAS ESCOLARES DEL DESARROLLO INFANTIL



conozca los problemas de sus hijos ó alumnos

Los niños tienen su mundo. Un mundo en el que los adultos apenas penetramos. Pero ¿por qué sucede esto? Unas veces por comodidad, otras por falta de formación y otras, las más, por falta de información.

Esas lagunas pueden ser cubiertas. Los padres y educadores pueden conocer los problemas de sus hijos o alumnos y cómo llegar a solucionarlos.

Veinte temas, contenidos en cinco cassettes, le informarán de los problemas referentes al desarrollo infantil y sus limitaciones, tanto físicas como mentales. Los temas son los siguientes:

- 1.- Los trastornos infantiles del habla. La tartamudez. Los niños con dificultad para leer y escribir (Las Dislexias). La falta de atención escolar. Los problemas de la adaptación escolar.
- 2.- Los trastornos infantiles del habla. Los niños con pronunciación defectuosa. La escolaridad en los niños con defectos intelectuales. La inteligencia defectuosa. Los temores en el niño.
- 3.- Salud física y rendimiento escolar. Trastornos sensoriales y escolaridad.
- 4.- Problemas infantiles y educación especial. El niño epiléptico.
- 5.- Los niños superdotados. Las dificultades en el aprendizaje. El niño zurdo. Personalidad y futuro profesional.
- 5.- La escolaridad y los nuevos medios de enseñanza. Los internados infantiles. Factores socio-económicos y desarrollo infantil. Influencias genéticas en el niño.

Precio de cada cassette: 175 Ptas.



**SERVICIO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE
EDUCACION Y CIENCIA.**

Secretaría General Técnica.

Ciudad Universitaria - Madrid-3. Tfno. 449 77 00

Deseo me remitan contra reembolso
los cassettes n.º _____

Don _____

Domicilio _____

Población _____

Provincia _____ Dto. Postal _____



SERVICIO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE
EDUCACION Y CIENCIA

