OBSERVAR PARA EDUCAR

Observación y evaluación en la práctica educativa

Jean-Marie De Ketele

EDITORIAL VISOR

Madrid, 1984

Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Capítulo I: Educar, evaluar, observar: el marco de la problemática 13
1. Educar 13
2. Evaluar 17
2.1. Enunciar claramente los objetivos de la educación 17
2.2. Enunciar claramente los criterios de la evaluación 19
2.3. Determinar las informaciones que se quieren recoger. Recogerlas 20
2.4. Confrontar las informaciones recogidas y los criterios fijados 21
3. Observar 21
3.1. Observación sistemática - Observación no sistemática 22
3.2. Introspección - Alospección 23
3.3. Narrativa - Atributiva 24
3.4. Objeto perceptivo - Objeto evaluativo 24
3.5. Registro inmediato o Registro diferido 25
3.6. Situación natural - Situación de laboratorio 25
3.7. Situación manipulada - Situación no manipulada 26
3.8. Observador pasivo - Observador participante 26
3.9. Observador percibido - Observador no percibido 26
3.10. Observación longitudinal - Observación transversal 27
4. A modo de conclusión 27

Capítulo 2: Evaluar para educar: ¿por qué? ¿qué? ¿quién? ¿cómo? 29
1. ¿En qué se concreta habitualmente la práctica cotidiana de la evaluación? 29
2. Las funciones de la evaluación (¿por qué evaluar?) 30
2.1. La evaluación pedagógica destinada a certificar, es decir, a hacer el balance de los objetivos terminales globales 30
2.2. La evaluación pedagógica destinada a establecer una clarificación en el seno de la población, es decir, hacer el balance de los objetivos de perfeccionamiento 31
2.3. La evaluación pedagógica destinada a hacer el balance de los objetivos intermedios 31
2.4. La evaluación pedagógica destinada a diagnosticar 31
2.5. La evaluación pedagógica destinada a clasificar en subgrupos 31
2.6. La evaluación pedagógica destinada a seleccionar 32
2.7. La evaluación pedagógica destinada a predecir el éxito 32
2.8. La evaluación pedagógica destinada a jerarquizar 32
3. El "objeto" de la evaluación. (¿A quién o qué evaluar?) 32
4. El autor de la evaluación. (¿Quién evalúa?) 33
5. Las estrategias de la evaluación. (¿Cómo evaluar?) 34
5.1. La observación libre (longitudinal, implícita) 34
5.2. La observación sistemática (longitudinal, explícita) 35
5.3. La observación provocada (puntual o longitudinal, según los casos, explícita) 35
5.4. El examen escrito clásico (puntual, implícito) 35
5.5. El examen oral clásico o la entrevista libre (puntual, implícita) 35
5.6. En situación libre (puntual, implícita) 36
5.7. La prueba centrada en unos objetivos (puntual, explícita) 36
5.8. La entrevista centrada en unos objetivos (puntual, explícita) 36
5.9. Situación centrada en los objetivos (puntual, explícita) 36
5.10. El análisis de contenido (realización longitudinal y utilización. puntual, normalmente; explícita) 36
6. Conclusión: ampliar el concepto y la práctica de la evaluación 37
6.1. Nuestra tipología de la evaluación pretende ser concreta y el servicio de la práctica evaluativa 37
6.2. ¿Unicamente evaluación del nivel de dominio del aprendizaje? 40

Capítulo 3: evaluar el dominio de los objetivos que se persiguen en propuestas concretas ... 41
Introducción ... 41
2. Determinar los objetivos ... 41
2.1. Los dos grandes momentos ... 41
2.2. Los criterios de elección ... 43
2.3. Los medios pan determinar los objetivos terminales globales ... 43
2.4. Las vías para determinar los objetivos intermedios ... 45
3. Formular los objetivos: formulación operacional y formulación sucinta ... 47
3.1. Formulación operacional exhaustiva ... 47
3.2. Formulación sucinta ... 51
4. Formular los ítems de evaluación ... 52
4.1. Los principales tipos de ítems ... 52
4.2. Las preguntas clásicas ... 53
4.3. El mensaje a completar ... 57
4.4. Los textos lacunares ... 61
4.5. Los ítems verdadero-falso ... 62
4.6. Los ítems de elección múltiple ... 64
4.7. Los ítems de emparejamiento ... 74
5. Corregir ... 80
5.1. Dado el objetivo terminal global ... 80
5.2. Dado el ítem de evaluación correspondiente ... 80
5.3. Determinación de los criterios de evaluación ... 81
5.4. Establecimiento de la pauta de corrección ... 81
6. Analizar y utilizar las informaciones recogidas ... 83
6.1. Análisis y evaluación del dominio ... 83
6.2. Análisis más detallado ... 85
7. Asegurar un "feed-back" correctivo ... 85
8. Una situación rica que se debe alentar: evaluación con pretest y post-test(s): propuesta de los índices M.U.C.E.R. ... 86
9. Más allá de la evaluación del dominio: la observación de los procesos mentales para una evaluación formativa ... 91
9.1. La técnica de Rimoldi ... 91
9.2. Del método clínico de Piaget a la técnica de reflexión hablada de Buyse ... 93
9.3. Complementariedad de estas técnicas ... 96
10. A título de conclusión ... 97

Capítulo 4: Determinar y analizar el campo representativo ... 99
1. Problema ... 99
2. El análisis del campo representativo ... 100
3. Algunas propuestas para observar el campo representativo ... 102
3.1. La técnica de las percepciones aparcadas ... 104
3.2. La técnica simplificada de las percepciones en relación a sí mismo ... 112
3.3. Las técnicas de las percepciones atributivas ... 113
4. Conclusión ... 116

Capítulo 5: Observar y evaluar: El consejo de clase ... 119
1. ¿Qué es un consejo de clase? ... 119
2. Los diferentes tipos de consejos de clase ... 110
2.1. Momento: principio del curso. Objeto: alumno ... 121
2.2. Momento: durante el curso. Objeto: alumno ... 121
2.3. Momento: final de curso. Objeto: el alumno ... 122
2.4. Momento: durante el curso, Objeto: el enseñante ... 122
2.5. Momento: al principio del curso. Objeto: objetivos inter o transdisciplinarios ... 122
2.6. Momento: durante el curso. Objeto: objetivos inter o transdisciplinarios ... 122
2.7. Momento: al final de curso. Objeto: objetivos inter o transdisciplinarios ... 122
3. Propuestas para asegurar el funcionamiento óptimo del consejo de clase ... 123

Capítulo 6: Observar y evaluar: La formación de los enseñantes 127
1. Introducción 127
2. Los cuatro modelos principales 127
2.1. Modelos empíricos que privilegian la situación natural 128
2.2. Modelo empírico que privilegia la situación artificial 129
2.3. Modelo racional que privilegia la situación artificial 130
2.4. Modelo racional que privilegia la situación natural 132
2.5. Cuadro comparativo y conclusiones críticas 132
3. Una síntesis 134
4. Conclusión 137

Capítulo 7: A modo de conclusión 141

Anexo 145

Referencias bibliográficas 149

CAPÍTULO 2
EVALUAR PARA EDUCAR: ¿POR QUÉ? ¿QUÉ? ¿QUIÉN? ¿CÓMO?

1. ¿En qué se concreta habitualmente la practica cotidiana de la evaluación?

Vamos a recurrir a pequeños "flashes". Mencionemos algunas de las reflexiones que los lectores conocen, ya sea porque las hayan pronunciado o porque las hayan oído. Es importante que se sepa que no pretendemos ridiculizarlas, ya que creemos que estas ideas vehiculan una parcela de pragmática de verdad.

He aquí algunos:

- "Estamos a final de mes. Aún no tengo suficientes notas. Es absolutamente necesario que les haga un examen."
- "¡Decidido!, hoy les haré un examen: no me siento capaz de hacer otra cosa."
- "¡Qué excitados están hoy! Les voy a hacer un examen; esto les calmará."
- "Aún no estoy preparado para abordar un tema nuevo: les voy a hacer un examen."...

Podríamos multiplicar así el número de pequeñas frases como las citadas. Supongamos ahora que el examen ya está decidido. El primer reflejo es muy a menudo el siguiente:

- "¿Qué pregunta les podría poner?", o
- "Ya lo veré sobre la marcha", o mientras voy en coche, o me afeito:
- "¡Les podría poner esta pregunta!", o
- "¿Y si pusiera cuatro preguntas de definición?... ¡es más fácil de corregir!" o, simplemente, después de una discusión juiciosa con un colega que me ha hablado de la falta de capacidad de síntesis de los alumnos:
- "¿Y si pusiera una pregunta de síntesis?"...

Supongamos ahora que ya se han formulado las preguntas; hace falta corregirlas. Se suele oír muchas veces:

- "Hoy no tengo tiempo; veré si más tarde..." Después en el momento de la corrección:
- "¿Cuántos puntos le daré a esta pregunta? Quizá sería más fácil dar el mismo número de puntos a cada pregunta: el cálculo total sería más simple".
- "¿Qué voy a considerar una buena respuesta? ¡En realidad, esto está mal expresado pero contiene la idea!"
- "¡Ah!, soy partidario de todo o nada: está bien o está mal; vale o no vale."

Podríamos extendernos mucho más en el número de frases para analizar el problema de la evaluación.

Hay una cosa que nos parece cierta: cuando nos demos cuenta –y es normal que esto suceda– que estamos pronunciando este tipo de frases, hay que tener el reflejo de decir: "Paremos y reflexionemos. Preguntémonos qué pasa. Explicitemos lo que hay de implícito en nuestra acción."

Si tuviéramos que resumir en una sola frase esta práctica cotidiana de la evaluación, diríamos lo siguiente: "El profesor evalúa al alumno mediante un examen oral o escrito para clasificar a los alumnos unos respecto a otros." Esta es una concepción muy limitada de la noción de evaluación. En este capítulo intentaremos extendernos sobre la noción de evaluación, formulándonos las preguntas fundamentales*: ¿Por qué evaluar?*; evaluar, *¿a quién?* o *¿qué? ¿Quién evaluará? ¿Cómo?*

2. Las funciones de la evaluación (¿por qué evaluar?)

Como ya hemos señalado en el capítulo I, es importante saber que *se evalúa para tomar decisiones pedagógicas*.

Vamos a establecer, pues, el inventario de los principales tipos de decisiones pedagógicas con las que uno se encuentra en la práctica. Estas se concretan alrededor de un cierto número de comportamientos.

2.1. La evaluación pedagógica destinada a certificar, es decir, a hacer el balance de los objetivos terminales globales

En este caso la evaluación debe permitir tomar la siguiente decisión: "Estamos a final de curso o de ciclo y debemos examinar si se puede certificar que la persona que evaluamos posee los conocimientos suficientes para pasar el próximo año al curso siguiente, al ciclo siguiente o a la vida profesional, según proceda."

Este tipo de evaluación debe referirse a los *objetivos globales terminales* y no a los micro-objetivos intermedios. Ilustraremos esta diferencia mediante un ejemplo simple: Si tenemos que formar un mecánico de coches, la evaluación terminal que certificará su competencia no se hará en relación a la capacidad del futuro mecánico de citar los diez principales tipos de carburadores (micro-objetivo intermedio), sino que se deseará saber si es capaz de diagnosticar y reparar una avería (objetivo terminal global, en el sentido de que integra los objetivos intermedios).

Para *certificar* deben tenerse en cuenta dos aspectos importantes:

- Este tipo de evaluación se refiere a los objetivos terminales, es decir, a los macro-objetivos que *integran* un número relativamente importante de objetivos intermedios o micro-objetivos; así pues, la evaluación terminal no se refiere a estos últimos. Nos atreveríamos incluso a decir que en cierta manera pueden olvidarse como tales, es su integración lo que interesa.
- La certificación es una *decisión dicotómica*: el alumno tiene o no tiene la competencia mínima: interesa, pues, definir bien los criterios[1].

2.2. La evaluación pedagógica destinada a establecer una clarificación en el seno de la población, es decir, hacer el balance de los objetivos de perfeccionamiento

Es el tipo de evaluación practicado con mayor frecuencia. La decisión que se debe tomar –explícita o implícita– es la de situar a los sujetos unos en relación a los otros: quién es el primero, el segundo..., el último; o qué nota puede atribuirse a cada uno de los alumnos (matrícula de honor, sobresaliente, notable, bien, suficiente).

Nuestra opinión es que esta evaluación no debe referirse a los objetivos mínimos, sino a los *objetivos de perfeccionamiento*. Entendemos por tales aquellos objetivos que el maestro se fija para obtener el máximo aprovechamiento de las capacidades individuales de los sujetos. Se puede tratar de los mismos objetivos que los objetivos mínimos llevados a un grado mayor de conocimiento o de objetivos complementarios (ya sean atribuidos al conjunto del grupo o, por el contrario, adaptados a cada individuo en particular).

2.3. La evaluación pedagógica destinada a hacer el balance de los objetivos intermedios

Una práctica demasiado frecuente, y en nuestra opinión nefasta, es la que consiste en sumar (evaluación sumativa) los resultados de las diferentes evaluaciones intermedias para obtener una puntuación global, considerada como la evaluación terminal que debe certificar el éxito o fracaso.

De hecho, es necesario distinguir aún dos tipos de evaluación-balance que se refieren a los objetivos intermedios según la naturaleza de la decisión pedagógica que se deba tomar.

En el primer caso, se trata de poder tomar la siguiente decisión: "¿Ha alcanzado el alumno los objetivos intermedios requeridos para poder continuar la secuencia de aprendizaje?" En el segundo caso, se trata de ver en qué medida ha dado buenos resultados el aprendizaje concerniente a los objetivos intermedios de perfeccionamiento (fijados para un grupo de sujetos o para un sujeto individualmente).

Puede verse claramente que estos dos tipos de evaluación-balance tienen implicaciones pedagógicas muy distintas y condicionan las decisiones correctivas que se deseen tomar.

2.4. La evaluación pedagógica destinada a diagnosticar

Este tipo de evaluación debe permitir el poder tomar un gran número de *decisiones de ajuste* (llamadas también "decisiones de regulación" o "decisiones correctivas"). Se utiliza cuando el balance se ha revelado insatisfactorio. Puede referirse a las *producciones* manifiestas, a los *procedimientos* utilizados o a los procesos mentales no directamente observables.

2.5. La evaluación pedagógica destinada a clasificaren subgrupos

El trabajo en grupo, que implica la determinación de subgrupos homogéneos o heterogéneos, según los casos, es una situación muy conocida actualmente por los educadores.

Con el fin de citar un ejemplo interesante, podemos referirnos a las investigaciones llevadas a cabo en Ginebra (Doise & Perret-Clermont) y en Lovaina (Vandenplas, 1979) que han mostrado que el desarrollo

[1] El lector ávido de propuestas concretas debe tener paciencia. En el capítulo siguiente se intenta satisfacer sus deseos.

cognitivo y social pueden progresar más rápidamente si se hace inter-actuar en grupo a niños de niveles distintos.

Las cinco funciones de la evaluación citadas hasta este momento son muy importantes en la práctica del enseñante. Aún hay otras que se encuentran con menor frecuencia, pero que citaremos seguidamente para dar una visión amplia de la evaluación.

2.6. La evaluación pedagógica destinada a seleccionar

El examen de entrada es una evaluación de este tipo. Consiste en ordenar los resultados por orden de importancia y retener únicamente una parte de los efectivos evaluados. Se trata, pues, esencialmente de establecer el nivel a partir del cual se aceptarán o se descartarán los sujetos.

2.7. La evaluación pedagógica destinada a predecir el éxito

Esta evaluación difiere de la precedente por el hecho de que:

- se fundamenta en una investigación anterior que ha establecido la relación entre predictores y criterios de éxito;
- postula la estabilidad de las condiciones en las que se ha observado la relación.

A modo de ejemplo, supongamos que un educador desea predecir el éxito en lectura de un niño que entra en el primer curso de la escolaridad. Ha leído un informe científico de un equipo de investigación. Según éste, un niño que tiene un cociente intelectual superior a Izo en un test determinado aprenderá a leer aun cuando el medio escolar y familiar sean muy desfavorables. Con un cociente intelectual inferior a izo no se puede predecir nada, ya que pueden intervenir demasiados factores (escolares y familiares sobre todo). Así pues, para poder reproducir esta ley, el educador deberá meterse en la misma situación que la de la investigación (el mismo test, las mismas condiciones de evaluación...); es necesario además que la población actual no difiera en lo fundamental de la población sobre la que se hizo la experiencia.

2.8. La evaluación pedagógica destinada a jerarquizar

Esto se dará, por ejemplo, cuando el profesor desee saber si un objetivo dado (ser capaz de medir la altura de una figura geométrica) debe alcanzarse antes que otro (ser capaz de calcular la superficie de esta figura).

3. El "objeto" de la evaluación (¿a quién o que evaluar?)

En nuestra opinión, hay muchos sujetos o objetos susceptibles de ser evaluados. Desgraciadamente son ignorados con excesiva frecuencia por los enseñantes. Por esta razón, pasamos a señalar su interés.

Entre las personas que se pueden evaluar, *el alumno* –o el individuo en proceso– de educarse siempre está considerado como el único sujeto de evaluación.

El enseñante –o el educador–, olvidado muy frecuentemente, puede ser también evaluado de diversas maneras: directamente, mediante la observación de su comportamiento; indirectamente, mediante el examen de los resultados de sus alumnos antes y después de un aprendizaje..., sin olvidar la auto-evaluación (evaluación del propio educador por sí mismo).

Además, hay otros objetos susceptibles de ser evaluados: por ejemplo, los objetivos, ya sean tomados aisladamente o en conjuntos estructurados (programas en el sentido estricto del término). Hay una gran cantidad de decisiones administrativas o políticas que conciernen a los programas que no se basan en ninguna evaluación.

Una *técnica* o un conjunto de procedimientos y de pasos bien definidos con uno o más órdenes eventuales con vistas a realizar un objetivo determinado requiere una evaluación (por ejemplo, la técnica Cuisenaire-Gattegno para enseñar la noción de número). Un *material*, un soporte material o una situación creada para realizar el aprendizaje, implica una evaluación. Por ejemplo, se puede evaluar el material utilizado por la técnica Cuisenaire-Gattegno.

. Asimismo, podemos evaluar el *método*, es decir, el conjunto coherente y estructurado de principios que coordinan la acción. Pensamos particularmente en la manera de utilizar las técnicas y el material, el modo de concebir la relación con el alumno, el grupo, etc...

Para finalizar, ¿se ha pensado alguna vez en evaluar un *sistema* o el conjunto de los elementos materiales de organización y de funcionamiento que rigen el proceso educativo?

4. El autor de la evaluación (¿quién evalúa?)

Para contestar esta pregunta de manera acertada debe tomarse en consideración el *estatus* de la persona que evalúa en relación a las personas evaluadas o que utilizan los objetos evaluados.

Esta convicción la basamos en una serie de estudios. Los estudios sobre la comunicación muestran que el valor de una información está en función de su fuente (Moles, 1971, 1973). También es suficientemente conocido, por los estudios de psicología social, que la aceptación de un juicio está en función del estatus del que lo pronuncia, dándole el valor que se tiene de dicha persona (Pepitone, 1958).

Finalmente, los estudios sobre el método de investigación histórica han evidenciado el valor y la credibilidad de los testimonios. Teniendo en cuenta el estatus que les es acordado, podemos distinguir una gran variedad de personas que pueden evaluar.

De esta manera, las *autoridades externas* –todas las personas externas al quehacer pedagógico que administrativamente juegan un papel de "supervisor" (inspector –a veces el director de la escuela–, investigador delegado)– pueden en ocasiones efectuar evaluaciones.

Con el fin de mostrar lo importante que llega a ser esta dimensión de la evaluación sólo necesitamos referirnos a un hecho muy conocido: frente a un inspector muchos enseñantes intentan ante todo adivinar sus expectativas más que intentar buscar el mejor método para enseñar. De ello resulta que la evaluación se referiría más a la perspicacia del enseñante que a su competencia como tal (Avanzini, 1975).

También pueden evaluar *personas independientes*, personas externas al aprendizaje con un estatus administrativo independiente del estatus del evaluado o del estatus de las personas que se responsabilizan del sujeto o del objeto evaluado. Por un lado, se les puede reconocer una cierta "*objetividad*" y se les puede otorgar *confianza*. Por otro lado, podemos preguntarnos hasta qué punto su actuación responde a una *demanda* (necesidad sentida) o a una *tolerancia* (aceptación que no responde a una necesidad sentida).

Las *autoridades internas*, o las personas encargadas directamente de guiar el aprendizaje, son las que normalmente se consideran como únicos autores posibles de la evaluación (ejemplos: el profesor que evalúa a los alumnos, los objetivos...). Aquí surge un problema muy importante: el de la *implicación* del evaluador en la situación.

Los *iguales*, o las personas que tienen un estatus idéntico al del sujeto evaluado, pueden proceder a una evaluación (ejemplos: el enseñante evaluado por sus colegas; el alumno evaluado por los demás alumnos...). Sin embargo, ante los numerosos sesgos que puede producir este tipo de evaluación, cabe señalar tres reglas importantes:

- la explicitación de los objetivos y de los criterios;
- aplicar la ley de los grandes números (un número suficiente de evaluadores);
- la repetitividad de las evaluaciones.

Los *subordinados* –o todas las personas introducidas en un aprendizaje– también tienen el derecho de evaluar. Los subordinados disfrutan de un estatus inferior al del sujeto evaluado (o del sujeto que emplea el objeto a evaluar). Señalemos que Trent y Cohen (1973) han hecho un estudio de las investigaciones anglosajonas que se refieren a la evaluación del enseñante por el alumno.

Finalmente, llegamos a la *auto-evaluación*. En este caso el sujeto evaluado y el evaluador se confunden. Demasiado a menudo la auto-evaluación es considerada como medio exclusivo de evaluación.

La auto-evaluación debe ser considerada como objetivo general en todo proceso educativo. Esto implica que debe llevarse a cabo muy frecuentemente.

5. Las estrategias de la evaluación (¿cómo evaluar?)

En relación a este apartado, se cae habitualmente en la tentación de preguntarse ante todo cómo evaluar, e incluso considerar la respuesta a esta pregunta como evidente desde el principio ("Yo utilizo siempre el examen escrito..."). De hecho, la elección del modo debe estar ajustada a la función, al objeto, al autor y a la situación de evaluación.

A nuestra manera de ver, hay dos parámetros esenciales que caracterizan las principales estrategias de evaluación. En efecto, por un lado la estrategia puede ser *longitudinal* (se lleva a cabo a lo largo del proceso) o por el contrario, puede ser *puntual* (en momentos precisos de la secuencia); por otro lado, la estrategia concierne objetos más o menos *implícitos*. En función de estos dos parámetros, pasamos a describir las principales estrategias de evaluación.

5.1. La observación libre (longitudinal; implícita)

La observación libre es una estrategia que se utiliza durante el proceso sin ningún plan preestablecido. En nuestra opinión es fundamental, ya que da un feed-back inmediato. Para este tipo de evaluación es esencial una formación de los enseñantes, que se debería referir a sus usos y a los modos de utilización eficaces y correctos (peligros que conllevan los numerosos sesgos de la observación libre). Hay una regla que debería guiar a todos los enseñantes: *hablar menos, hacer actuar más y observar durante todo este tiempo.*

5.2. La observación sistemática (longitudinal; explícita)

Otra estrategia, practicada durante el proceso educativo, pero con la ayuda de un plan preestablecido, es la observación sistemática. En este caso, el observador orienta su atención hacia determinadas categorías de comportamiento precisadas antes de la observación. Esta observación puede realizarse mediante la ayuda de diversos medios, por ejemplo de pautas de observación, de una situación preparada especialmente (de registros, de hojas de anotación...). Creemos que este tipo de evaluación se practica demasiado poco, por lo cual volveremos a referirnos a ella.

5.3. La observación provocada (puntual o longitudinal según los casos; explícita)

La observación provocada es una observación guiada y planificada, que se produce en un punto intermedio de un plan experimental o de una modificación de la situación. Este tipo de observación se utiliza en la investigación.

5.4. El examen escrito clásico (puntual; implícito)

Se trata del examen escrito de todos conocido, del que existen tantas variantes como evaluadores. Sus puntos de contacto son:

- no se sabe muy bien lo que se evalúa;
- la evaluación se realiza mediante un mecanismo de impresión global o mediante la suma de impresiones globales.

Hace ya mucho tiempo que las investigaciones francesas de Piéron (1964) señalaron la gran variabilidad intra-individual (un mismo juez que repita su control) e inter-individual (diversos jueces apreciando el mismo resultado).

En la práctica se han extraído pocas consecuencias. Los remedios propuestos se han referido siempre a la reducción del mecanismo de impresión global y no suficientemente al "¿por qué evaluar?", el "¿qué evaluar?" y la relación entre los medios y objetivos.

5.5. El examen oral clásico o la entrevista libre (puntual; implícita)

El examen oral clásico o la entrevista libre es una entrevista no guiada por un plan pre-establecido y en la que las cuestiones formales no están en relación explícita con los objetivos definidos con anterioridad, sino que están en función del desarrollo de la relación percibida por el evaluador.

A las observaciones hechas a la estrategia precedente sería necesario añadir aquí un análisis del papel que juega la relación que une al evaluador con el evaluado.

5.6. En situación libre (puntual; implícita)

La estrategia en una situación libre es un tipo de evaluación en la que el sujeto y el objeto son evaluados en situación, por uno o más evaluadores, sin ningún criterio explícito, pero con un mecanismo de impresión global (observación holística). El ejemplo más conocido es el del futuro enseñante que es evaluado por un jurado mientras da una clase (los criterios son implícitos y varían de un juez a otro).

5.7. La prueba centrada en unos objetivos (puntual; explícita)

La prueba centrada en los objetivos es aquella en la que cada ítem o pregunta mantiene una relación estrecha con un objetivo, de tal manera que pueda reproducirse una equivalencia entre éxito o fracaso en un ítem y consecución o no del objetivo correspondiente.

Esto supone tener una idea clara de la finalidad que se quiere conseguir y una determinación precisa de la situación en la que se comprobará la ejecución, de la ejecución esperada y de los criterios que permiten evaluarla.

5.8. La entrevista centrada en unos objetivos (puntual; explícita)

La entrevista centrada en unos objetivos está guiada por un plan preparado, compuesto por una serie de preguntas construidas en relación estrecha con unos objetivos bien definidos, con el fin de poder establecer una equivalencia entre éxito o fracaso en una pregunta y consecución o no del objetivo correspondiente.

5.9. Situación centrada en los objetivos (puntual; explícita)

Esta estrategia es una forma de evaluación en la que se sitúa el objeto o el sujeto evaluado en una situación tal que puede hacer una demostración de ciertas características o comportamientos observables, definidos con anterioridad como criterios de evaluación. La demostración de "un saber hacer" o de "un saber estar" que hacen los psicólogos industriales (Maier, 1970) se realiza a partir de la evaluación con criterios operacionales y no mediante una impresión o una intuición global. Esta estrategia se recomienda en los trabajos prácticos, en las prácticas..., en la evaluación de los materiales, de técnicas, etc.

5.10. El análisis de contenido (habitualmente, realización longitudinal y utilización puntual; explícita)

El análisis contenido es una forma de evaluación orientada por unos objetivos claramente definidos de antemano o que se precisan o durante el análisis; su finalidad es hacer una serie de inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de las características de los mensajes (del interrogador o del que responde).

Esta estrategia se utiliza cada vez más para evaluar los manuales escolares, el lenguaje de los niños, las actitudes de los enseñantes, los currículos...

Hasta ahora hemos definido una serie de estrategias de evaluación. Algunas se utilizan muy puntualmente: cuando interesa hacer un corte vertical en un nivel de aprendizaje, para poder tomar una serie de decisiones pedagógicas acerca de la secuencia de aprendizaje –más o menos larga– que deberá seguir a la anterior. Otras son longitudinales en el sentido de que se llevan a cabo durante el proceso y son parte de la progresión del aprendizaje gracias al feed-back que aportan.

En las evaluaciones longitudinales que pretenden ser formativas (motor de la progresión), tanto las evaluaciones implícitas como las explícitas son necesarias, útiles y complementarias. Las primeras porque conllevan una cierta "atención flotante" que abarca un campo de observación mayor (mezcla de informaciones pertinentes y parásitas); las segundas porque comportan una "atención dirigida" que permite captar más fácilmente lo que es percibido como importante.

Por el contrario, en las evaluaciones puntuales se impone en la mayoría de los casos la explicitación de los criterios de evaluación.

Las estrategias de evaluación presentadas son estrategias de base que pueden combinarle en estrategias más complejas o *evaluaciones puntuales de síntesis*; el consejo de clase y el boletín escolar son dos ejemplos que analizaremos más adelante.

Quisiéramos aún señalar dos factores que merecerían un análisis más profundo:

- la utilización de varios evaluadores para un mismo trabajo;
- la utilización repetida de la evaluación por un mismo evaluador.

6. Conclusión: Ampliar el concepto y la practica de la evaluación

6.1. Nuestra tipología de la evaluación pretende ser concreta y al servicio de la práctica evaluativa

Con la presentación de nuestra tipología pretendíamos ampliar la concepción tradicional de la evaluación: "El profesor evalúa al alumno mediante un examen oral o escrito para clasificar a los alumnos relacionándolos entre sí."

Algunos intentos recientes persiguen el mismo objetivo. Recordemos la distinción de Scriven (1967), hecha célebre por Bloom (1971), entre evaluación formativa, sumativa y diagnóstica..., y sabemos cuán difícil resulta delimitar estas nociones.

Glaser (1968) establece una diferencia entre la evaluación que se refiere a una norma de población (clasificación en el interior de un grupo) y la evaluación centrada en criterios explícitos.

De Landsheere, en su obra "Evaluation continue et examens" (1971) desarrolla la noción de evaluación considerando tres dimensiones:

1. La función de la evaluación: pronóstica, de capacidades o diagnóstica.
2. La extensión de la evaluación: intensiva (concierne el detalle y la calidad de las adquisiciones) o extensiva (referida a una materia amplia).
3. La organización de la evaluación: interna (realizada por el profesor) o externa (realizada por un tribunal independiente).

En el Congreso de la Asociación Internacional de Pedagogía Experimental de Lengua Francesa de Bruselas (1973), Cardinet propuso una síntesis que teóricamente resultaba atractiva. Se basaba en las siguientes tres preguntas:

1. ¿La evaluación se refiere a un individuo o a un grupo?
2. ¿La evaluación se refiere al pasado, al presente o al futuro?
3. ¿A qué fase del proceso educativo concierne?

Estas tentativas –hay otras como la de Stufflebeam (1971)– son interesantes, pero las encontramos o bien demasiado sencillas o bien demasiado alejadas de la práctica cotidiana de la evaluación.

Esta es la razón por la que hemos partido de cuatro preguntas muy simples pero fundamentales (¿por qué?, ¿qué?, ¿quién? y ¿cómo?). Combinando las respuestas adecuadas a estas preguntas, nos encontramos con una gran cantidad de evaluaciones posibles tal como sugiere el cuadro 2.

No todas estas combinaciones son igualmente posibles y útiles. Es preciso destacar las que nos parecen más importantes en la práctica educativa.

Al final del curso o al final del ciclo, el maestro (autoridad interna) evalúa a los alumnos para poder *certificar* su dominio de los objetivos terminales mínimos y para darles una nota, es decir, para clasificarlos unos con respecto a otros en relación a los objetivos terminales globales de perfeccionamiento, ya sea mediante un examen escrito, una entrevista oral o en situación natural. Evidentemente, estos métodos deben estar en función de los objetivos formulados.

Después de un período más o menos largo de aprendizaje, el *profesor* (hetero-evaluación) y/o el *alumno* (auto-evaluación) evalúa(n) al *alumno* para hacer el balance de los objetivos intermedios (hecha ya la distinción entre los objetivos mínimos y los objetivos de perfeccionamiento) con los medios antes citados.

Durante el aprendizaje, el *profesor* (hetero-evaluación) y/o el *alumno* (auto-evaluación) evalúa(n) al alumno para diagnosticar las producciones, los procedimientos y los procesos erróneos o poco económicos.

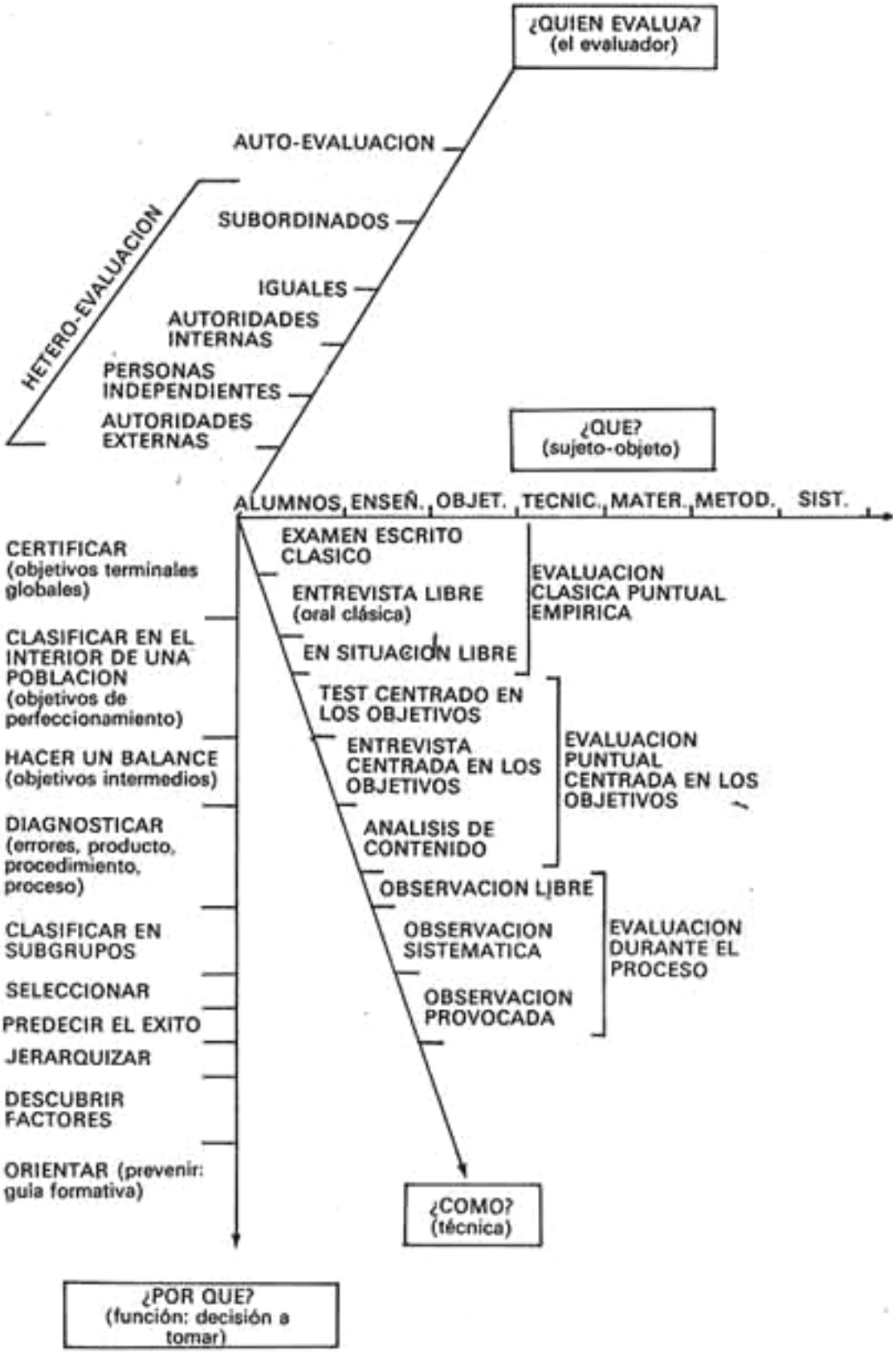
Regularmente, el profesor realiza una auto-evaluación con el fin de *hacer el balance* de su acción mediante métodos diversos (*evaluación puntual de síntesis*: las diversas evaluaciones que conciernen a los alumnos; análisis de contenido; observación libre y sistemática; evaluaciones hechas por los alumnos o por otras personas...).

Igualmente durante el aprendizaje, el profesor se auto-evalúa para *diagnosticar*, con la ayuda de la *observación libre*, las actitudes, la evolución, los comportamientos..., inadecuados o, por el contrario, adecuados y eficaces.

Asimismo, durante el aprendizaje, el profesor evalúa los *objetivos*, las *técnicas utilizadas*, los *materiales empleados*, incluso los métodos, para *hacer un balance* (mayor o menor adecuación, eficacia relativa...) mediante diversos medios (*evaluación puntual de síntesis*).

Cuadro II

Guía para distinguir y escoger las formas de evaluación



6.2. ¿Unicamente evaluación del nivel de dominio del aprendizaje?

En este capítulo y en el precedente nos hemos declarado partidarios de realizar un esfuerzo constante de explicitación, tanto de los objetivos como de las decisiones, de las intervenciones y de las evaluaciones. Algunos podrían concluir que mantenemos que la evaluación sólo debe referirse a los objetivos situados en un nivel relativamente bajo en la taxonomía de objetivos, y nos reprocharían descuidar los objetivos de transferencia y los objetivos de expresión.

Vamos a recordar la significación de estos tipos de objetivos:

En los *objetivos de transferencia* las operaciones deben ejercerse sobre soportes relativamente alejados de los soportes que han servido para los aprendizajes anteriores (Gagné, 1965).

En los *objetivos de expresión* los soportes no sólo presentan poca analogía con los soportes anteriores, sino que incluso no están definidos; únicamente se indica el tema sobre el cual se harán libremente las operaciones mentales. Un ejemplo clásico es el siguiente: el alumno de 6.º de EGB debe ser capaz de explorar su barrio y construir una maqueta para representarlo. Eisner (1969) opone estos objetivos a los *objetivos de instrucción*, en los que el soporte está planificado y delimitado.

Personalmente, creemos que estas distinciones son más perturbadoras que esclarecedoras, sobre todo desde un punto de vista práctico. En efecto, lo que en el punto de partida puede considerarse como transferencia o conducta creativa, es decir, como un conjunto de operaciones que se ejercen sobre una situación nueva, se transforma, con la maduración o el ejercicio, en automatismo, costumbre o conocimiento. Es lo que Gagné (1965) ha denominado el "*principio de reducción*".

Nosotros nos inclinamos por decir que el aprendizaje debe buscar los objetivos terminales, es decir, los objetivos terminales globales, lo que presupone la puesta a punto de los medios adecuados, entre los que cabe citar en primer lugar los objetivos intermedios. El conocimiento de los hechos de base, el análisis, la síntesis, la evaluación, la transferencia, la conducta creativa, la motivación..., constituyen algunos de estos medios. Phillips (1971) los denomina *principios de procedimiento*, ya que no nos dicen hacia dónde vamos, sino cómo vamos.

En consecuencia, los principios de procedimiento no se referirán a la evaluación-certificación, sino a la evaluación diagnóstica. La evaluación que pretende certificar debe ser considerada siempre como una *evaluación del grado de dominio de los aprendizajes* de los objetivos terminales globales. Este dominio podrá certificarse mediante la confrontación de una *producción* (es decir, el mensaje escrito o el mensaje oral o el encadenamiento de los comportamientos según los casos) y de los *criterios de dominio* (es decir, los indicadores de éxito). A medida que los objetivos terminales sean más complejos, necesitarán más la presencia de principios de procedimiento numerosos, de altos niveles en la taxonomía y bien integrados. Así, la evaluación diagnóstica de los principios de procedimiento utilizados será más ardua y la evaluación que certifique el dominio de los objetivos terminales planteará el problema de la dificultad de determinar los criterios de dominio, ya que el contenido y la formulación de la producción correcta pueden no ser únicas. Piénsese, por ejemplo, en el análisis literario.

El próximo capítulo propone al lector una serie de propuestas concretas para intentar solucionar los diferentes problemas.

BIBLIOGRAFÍA

AVANZINI, G.: *Immobilisme et novation dans l'education ecolaire*. Toulouse, Privat, 1975.

BLOOM, B. S.; **HASTINGS, J.**, et **MADAUS, G. F**.: *Handbook on formativo and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw Hill, 1971.

BONBOIR, A.: *Introduction aux problèmes d'éducation*. Louvain, Notes de cours inédites, 2 tomes, 1975.

BUTLER, J. M.; RICE, L. N., et **WAGSTAFF, K**.: *Quantitative naturalistie research*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1963.

CAMPBELL, D. T., et **STANLEY, J. C**.: "Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching". In Gage, N. L. (Ed.), *Handbook of research of teaching*, Chicago, Rand Mac Nally, 1963.

CARDINET, J.: "L'adaptation des test aux finalités de l'évaluation". *Sciences de l'Education*, 1973, 2-3, 148-182

CATELL, R. B.: *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago, Rand Mac Nally, 1966.

CODOL, J. P.: *Synthèse de 20 recherches expérimentales sur l'effet de conformité supérieure de soi*. Notas inéditas, 1975.

DE KETELE, J. M.: "Vers de noveaux desseins expérimentaux: la méthode des antécédents, concomitants et conséquents". *Sciences de l'Education*, 1876, IX, I.

DE LANDSHEERE, G.: *Evaluation continue et examens*. Paris, Bruxelles, Nathan-Labor, 1971.

DOISE, W.; MEYER, G., et **PERRET-CLERMONT, A. N**.: "Etude psychosociologique des représentations d'èléves en fin de scolarité obligatoire". *Cahier de la section des Sciences de l'Education*. Université de Genève, 1976, 2, 15-27.

EBEL, R.: "Evaluation and educational objectives". *Journal of Educational Measurement*, 1973, *10*, 4.

EISNER, E. W.: "Instructional and expressive educational objectives". In Popham, J., *Instructional objectives*. Chicago, A.E.R.A., 1969.

GAGNÉ, R. M.: *The conditions of learning*. N. Y., Holt Rinchart & Winston, 1965.

GELLERT, E.: "Systematic observation: a method in child study". *Harv. Educ. Rev*., 1955, *25*, 175 -195.

GLASER, R.: *Theory of evaluation of instruction: changes and trends*. Los Angeles. Univ. of California, 1968.

HEYNS, R., et **LIPPIT, R**.: "Systematic observational techniques". In Lindzey, G. (Ed.) *Handbook of social psycholog*y. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1954.

KAPLAN, A.: *The conduct of inquiry*. San Francisco, Chandler, 1964.

LAFON, R.: *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France, 1969.

LALANDE, A.: *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

LEWIN, K.: *Psychologie dynamique*. Paris, Presses Universitaires de France, 1967.

MAIER, N. R. F.: *La pychologie dans l'industrie*. Verviers, Ed. Gérard, 1970.

MIALARET, G.: "Exposé d'introdution aux travaux du Congrès". In: "Actes du Congrès des Sciences de l'Education". L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. Paris, Cercle de la Librairie, 1973.

MOLES, A. (Ed.): *La communication et le mass media*. Verviers, Marabout Université, 1971 y 1973.

MONTPELLIER, G. DE: "A propos de la notion de comportement en psychologie". *Journal Psvchol*. Norm. Pathol., 1968, *65*, 45-52.

MONTPELLIER, G. DE: *Qu'est-ce que l'intelligence?* Bruxelles, Palais des Académies, 1977.

PEPITONE, A.: "Attribution of causality, social attitudes and cognitive matching processes". In: Tagiuri, R., y Petrullo, L. *Person perception and interpersonal behavior*. Standford (California): Standford Univ. Press, 1958-1962.

PHILLIPS, D. C.: *Theories, values and education*. Melbourne, University Press, 1971.

PIERON, H.: *Examens et decimologie*. Paris, Presses Universitaires de France, 1963.

RICHARDSON, S. A.; **DOHRENWEND, B. S**., et **KLEIN, D**.: *Interviewing: its forme and functione*. New York, Basic Books, 1965.

RIESMAN, D., et **WATSON, J**.: "The sociability project: a chronicle of frustration and achievement". In: Hammond, P. E. (Ed.) *Socialogiste at work*. New York, Harcourt, Brace and World, 1964.

RILEY, M. W.: *Sociological research: a case approach*. New York, Harcourt, Brace and World, 1963.

RYANS, Y. G.: *Characteristics of teachers*. American Council on Education, 1960.

SCHOGGEN, P.: "Mechanical aids for making speciem records of behavior". *Child Development*, 1964, *35*, 985-988.

SCRIVEN, M.: "The methodology of evaluation". In: Tyler, R. W.; Gagné, R. M., y Scriven, M.: *Perspectives of carriculum evaluation*. Chicago, Rand Mac Nally, 1967.

SHERIF, M., et **SHERIF, C**.: *Reference groups. Exploration into conformity and deviation of adolescente*. London, Harper and Row, 1964.

STUFFLEBEAM et al.: *Educational evaluation and decision making*. Itaxa: Pecock Publi., 1971.

THORNDIKE, R. L., et **HAGEN, E. D**.: *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York, Wiley, 1969.

TRENT, J. W., et **COHEN, A. M**.: "Research on teaching in higher education". In: Travers, R. M. W. *Second handbook of research on teaching*. Chicago, Rand Mac Nally, 1973.

VANDENPLAS, C.: *Education et développment social*. Paris, Presses Universitaires de France, 1979.

WEICK, K. E.: "Systematic observational methods". In: Lindzey, Gardner and Aronson: *The handbook of social psychology*. Vol. 2, Research methods, Addison-Wesley, 1954-1968.

WEISS, J.: *Formative curriculum evaluation: in need of methodology*. Washington, A. E. R. A., 1971.