

## Utilización de los resultados de la evaluación, por ARTURO DE LA ORDEN

### LAS FUNCIONES DE LA EVALUACION EDUCATIVA

La evaluación educativa es simplemente un medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Su finalidad es facilitar una predicción y un control lo más exacto posible del proceso educativo. El valor de la evaluación depende, pues, del grado en que las relaciones establecidas entre las aptitudes de los alumnos, la actividad educativa y los cambios de comportamiento operados en los estudiantes, por un lado, y los objetivos de la educación, tomados como base de la evaluación, por otro, serán significativas y esenciales.

Es deseable prestar una atención previa a las funciones, ya que los instrumentos se justifican por sus funciones. Debe reconocerse, sin embargo, que sería presuntuoso establecer las funciones de evaluación en otros términos que no fueran generales. Los usos específicos de un mecanismo de evaluación están limitados, en gran parte, por la inventiva y la percepción del que lo proyecta y lo usa.

Mediante la evaluación se logrará llegar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y se obtendrán datos esenciales para ayudarles y

orientarles en sus estudios y en la elección de una profesión; se descubrirán aptitudes e intereses específicos del educando para alentar y facilitar su realización y desarrollo, y se podrá disponer lo necesario, en su caso, para la debida recuperación de los alumnos. En otras palabras, las funciones capitales de la evaluación en el campo educativo son:

- Diagnóstico de los diferentes aspectos y facetas de la estructura, el proceso y el producto educativo, como base de la adaptación de la enseñanza a las características y exigencias concretas de cada situación de aprendizaje, y de las actividades correctivas o de recuperación.
- Pronóstico o predicción de las posibilidades de los alumnos, como base para su orientación personal, escolar y profesional.
- Control permanente del progreso educativo de los alumnos que permita informar a las familias, realizar adecuadamente las promociones, y, finalmente, la expedición de diplomas y títulos sobre bases lo más objetivas posible.

En resumen, el problema central de todo esfuerzo educativo es el aprendizaje de los estudiantes y su facilitación. El aprendizaje, desde este ángulo, se concibe como el

proceso de canalización del comportamiento del estudiante hacia formas socialmente positivas y deseables. En este sentido, las citadas funciones de la evaluación apuntan directa o indirectamente a la facilitación y perfeccionamiento del aprendizaje.

## LA EVALUACION Y LA FIJACION DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION

Una de las formas más efectivas de asegurarse de que un objetivo educacional dado sea puesto de relieve en la clase, es el medir periódicamente el grado que alcanza esta realización. Todo profesor ha visto que los estudiantes aprenden mucho más, y de una manera más efectiva, todo aquello que se comprueba. Sin embargo, es de fecha muy reciente la toma de conciencia del poder que tiene la evaluación para modificar y mejorar los procedimientos instruccionales. El evaluador ha sido el primero en darse cuenta de la necesidad de unos objetivos educacionales claramente formulados por escrito, en términos de cambios de conducta que pueden ser observados a través de las respuestas del estudiante a los «ítems» de las pruebas. A su vez las pruebas han clarificado y han dado énfasis a los objetivos en el pensamiento de profesores y estudiantes. Las metas educacionales se han hecho más definidas y más significativas. Como resultado de esto la selección de contenido y la organización y naturaleza de las experiencias de aprendizaje, han sido sopesadas y modificadas en términos de la efectividad con la cual se alcanzan los objetivos específicos, se ha centrado la atención en las adquisiciones, y el método ha sido colocado en su justo lugar de medio para un fin.

## LA EVALUACION Y LA INVESTIGACION PEDAGOGICA

La evaluación es un instrumento fundamental de la investigación educativa. Al ir proyectando y construyendo instrumentos de evaluación cada vez mejores, la

ciencia de la educación adelanta. Todo lo que se conoce sobre los principios del crecimiento humano y de su desarrollo, sobre la naturaleza y grado de diferencias características de los individuos, del proceso de aprendizaje y del comportamiento de la dinámica de grupo, depende en gran modo de la evaluación. Los hechos, principios y relaciones establecidos deben servir constantemente como datos básicos dentro de un examen crítico de la organización escolar actual: Sus objetivos, sus procedimientos y sus presupuestos básicos.

## UTILIZACION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION PARA EL ESTABLECIMIENTO DE SITUACION INDIVIDUAL DE APRENDIZAJE

La característica más importante de una situación de aprendizaje favorable es una voluntad fuerte del estudiante por adquirir los diversos patrones de comportamiento que se le proponen. Pensar que este tipo de aprendizaje puede ser un fin en sí mismo, es quizá uno de los errores más frecuentes en el pensamiento educativo. Tal aprendizaje es en realidad el medio de adquirir una toma de conciencia progresiva del prestigio y del *status* social. Lo que el estudiante desea es una posición social con seguridad, atención favorable, y reconocimiento de sus virtudes, capacidades y realizaciones especiales. Quiere tener éxito en lo que hace, y quiere también una ampliación progresiva con nuevas experiencias, relacionadas de manera significativa. Un buen colegio o una buena situación de aprendizaje es aquella en la cual estos deseos fundamentales del individuo se satisfacen a través de las experiencias educacionales. El estudiante de álgebra que trabaja más horas en aquellos problemas que son verdaderamente difíciles; el estudiante que trabaja horas extras en un informe especial; el equipo de fútbol que practica continuamente, son ejemplos del factor prestigio social de la situación de aprendizaje. El problema entonces es hacer que el aprendizaje sea altamente satisfactorio en este sentido. No debe ser una preparación para obtener prestigio, debe ser obtención de prestigio.

Algunos elementos de la situación de aprendizaje que están relacionados con la meta de prestigio, y que pueden ser mejorados a través de un empleo adecuado de la evaluación, son los siguientes:

1) **Clasificación y agrupación.** La primera consideración es que los estudiantes deben ser clasificados de tal manera que no lleva consigo un estigma o una situación límite. La segunda consideración es que el grupo tenga unas necesidades de aprendizaje comunes. Lo que debe caracterizar a la clase es una solidaridad de grupo resultante de fines comunes, comprensiones comunes, esfuerzos comunes y adquisiciones comunes.

2) **Debe posibilitarse la instrucción individual con atención especial a los logros y a las deficiencias específicas.** (Actividades de ampliación y recuperación).

3) **Son importantes las medidas objetivas de adquisiciones y progreso.**

4) **El estudiante individualmente debe tener materiales (fichas, textos, etc.) que sean adecuados a su nivel y capacidad. Debe darse énfasis al éxito. Debe prevalecer una actitud optimista y animosa.**

5) **El estudiante debe saber cuáles son sus errores específicos, sus faltas y sus carencias. Deben proveerse los medios de autovaloración e identificación de las necesidades.**

6) **El profesor debe tener un método para determinar las aptitudes, habilidades, condición física, adaptación social y autoadaptación de cada estudiante.**

## **LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION COMO BASE DE AGRUPAMIENTO Y DE LA PROMOCION DE LOS ALUMNOS**

La mayoría de los estudiantes leen textos similares, oyen las mismas discusiones, persiguen las mismas metas educativas y reciben notas y calificaciones bajo las mismas medidas. La edad escolar de los alumnos brillantes y de los torpes se parecen mucho, especialmente a los ojos del profesor de enseñanza media que se encuentra con unos 150 ó 200 alumnos cada día.

¿Cómo puede la evaluación mejorar la efectividad de los centros? Para responder a esta pregunta debemos entender que el valor de los instrumentos de evaluación depende de la inventiva y la inteligencia del que los emplea. Las pruebas son en potencia tan dañosas cuando no son bien empleadas, como valiosas cuando se utilizan bien. No hay ninguna magia en el uso corriente de ellas.

Las pruebas objetivas han venido aplicándose con la misma finalidad que los exámenes de tipo tradicional, pero en años recientes se ha reconocido que si la evaluación tiene que conseguir su valor máximo en el mejoramiento del proceso educacional, los resultados de la evaluación deben ser considerados como datos básicos para examinar de nuevo la organización, los objetivos, los procedimientos y los presupuestos básicos que prevalecen en la enseñanza.

Se insiste a continuación en la variabilidad de los grupos por edades o por grados de inteligencia y de instrucción porque, a pesar de toda la evidencia disponible, la práctica educacional (si no el pensamiento educacional) ha tendido a ignorarla en gran medida. Persiste la idea básica que el nivel del curso, tal como está determinado por el tiempo, por los ejercicios efectuados y por los cursos aprobados, está en íntima relación con las aptitudes intelectuales, con lo que el alumno comprende y con la información que es capaz de utilizar.

Muchos de los presupuestos falsos que inhiben a los profesores que se encuentran con las necesidades de cada alumno son corolarios de la idea de que los niveles de curso significan más bien etapas definidas de adquisición. A pesar del hecho de que en la escuela elemental el rango característico de inteligencia y de instrucción en un grado o curso, es de cuatro a ocho o aún más años, se supone en general, que el profesor es un especialista de curso con un conocimiento específico y técnicas apropiadas de un grado dado; y de ahí que no se espere de él que enseñe a los alumnos que se desvían en alto grado de ese nivel. Se supone, además, que el programa de un grado es aquello que se requiere y que está programado académicamente para ser administrado uniformemente a todos los

alumnos de dicho grado, que todos los alumnos tienen que ser capaces de realizar con éxito el trabajo programado para ese grado, que un alumno no debe ser promocionado a un grado dado hasta que sea capaz de hacer el trabajo de ese grado, y que, cuando las diferencias individuales son ya tenidas en cuenta, todos los alumnos pueden llegar a un promedio fijo. También creen todavía mucho que el mantenimiento estricto de la nota de aprobado tiene como resultado clases relativamente homogéneas que una instrucción satisfactoria para una clase puede ser basada en textos uniformes, y que cuando la homogeneidad relativa no caracteriza a una clase, eso es el resultado de una enseñanza defectuosa o unos estándares bajos. Desde que los colegios fueron por primera vez organizados en grados, tales presupuestos han impedido a los profesores el progresar en el proceso de adaptar la instrucción a las capacidades de cada alumno.

A pesar del hecho de que se supone que el profesor entiende a cada uno de sus alumnos (sus aptitudes, sus habilidades, sus deficiencias, sus intereses y sus peculiaridades), no es cosa fuera de lo normal asignar a un maestro de 30 a 50 nuevos alumnos cada año. Si la especialización de grado fuera considerada menos importante y si el conocimiento de los alumnos fuera considerado más importante, un maestro permanecería con los mismos alumnos durante muchos años. A nivel de Enseñanza Media, donde la variabilidad de adquisiciones se acerca al máximo, el profesor se convierte en un especialista departamentalizado por materias. Aquí, el profesor que tiene el conocimiento especial, unas técnicas especiales y un texto especial, se encuentra con unos 150 a 200 alumnos diferentes cada año; y aquí la lucha no consiste ya en conocer habilidades, aptitudes e intereses de los alumnos, sino únicamente sus nombres. En la escuela universitaria el intento de aprender los nombres casi siempre queda descartado.

Los intentos para solucionar el problema de las diferencias individuales en las escuelas asumen generalmente dos formas. La primera, que recibió mucho más énfasis en el pasado, asume que los grupos de instrumentación pueden hacerse relati-

vamente homogéneos en consonancia con la habilidad, la capacidad general y después someterlos a unos métodos estandarizados educacionales que emplean textos, trabajos, memorizaciones y exámenes uniformes apropiados a nivel de instrucción.

El segundo enfoque asume que la heterogeneidad, resultante de, por un lado, las diferencias características dentro de un mismo individuo, y, por otro lado, de la variación entre cada individuo es tan grande que los procedimientos tradicionales de instrucción de masa deben ser descartados en favor de técnicas proyectadas para satisfacer las necesidades individuales. La meta aquí es saber y aceptar la gran variabilidad de grupos instructivos que existen aun a través de los mejores procedimientos y agrupamientos, y después descubrir métodos efectivos para proveer a las necesidades y capacidades individuales de tales grupos heterogéneos. La evaluación tiene un papel importante en el proceso.

Si las notas de un centro están basadas en la situación relativa dentro de una clase, que tiene amplio margen de variabilidad en relación con la capacidad, su valor moral, social y académico puede ser puesto en tela de juicio. Si, por el contrario, las notas se basan en el nivel de instrucción en relación con una capacidad bien establecida o en el logro de objetivos peculiares de cada centro, aunque no se puedan medir en un sentido objetivo, esas notas tienen una función importante.

Con referencia a las metas válidas para las cuales existen escalas jerarquizadas de objetivos de desarrollo, el progreso debe indicarse en términos objetivos. Es imperdonable que algunas escuelas conviertan la puntuación de *tests* de instrucción estandarizados en una más o menos ambigua nota de curso. Si un alumno ha ganado nueve meses de edad lectora en cuatro meses de curso, esto deben saberlo incluso los padres. Pero convertir este dato en una nota de clase es absurdo. Una ganancia de tres meses por otro alumno en el mismo espacio de tiempo puede considerarse incluso una adquisición mayor si se tiene en cuenta su capacidad. El desarrollo individual se convierte en la consideración más importante. Este hecho plantea el proble-

ma del rendimiento suficiente (en relación con una norma objetiva) y del rendimiento satisfactorio (en relación con la capacidad de cada escolar).

El énfasis dado a la evaluación en la orientación del desarrollo educativo en la escuela obligatoria excluye el uso del control del rendimiento como sistema de suspensos o como base para la exclusión y el suspenso, a través de la evaluación, si están justificados en los niveles no obligatorios y escuelas profesionales.

En síntesis, los resultados de la evaluación continua proporcionan a los profesores la información necesaria para satisfacer las necesidades de los alumnos individuales mediante un mejor conocimiento de los mismos y unas bases más seguras para la elaboración y selección de materiales instructivos con una gama de dificultad y contenido proporcional a la gama de aptitudes e intereses del grupo.

El conocimiento más profundo del estudiante y la eventualidad de utilizar material didáctico más adecuado, que proporciona la evaluación continua, facilitará, por una parte, una reagrupación flexible de los alumnos situándoles para cada actividad o materia en el puesto que le permita un mejor tratamiento instructivo. Por otra parte, se reducirá el índice de fracasos al final de cada curso, ya que el descubrimiento inmediato de fallos parciales en objetivos parciales inducirá al profesor a tomar las medidas adecuadas para la reincorporación permanente de los retrasados antes de que el proceso sea irreversible. Naturalmente que esto implica un incremento notable de la individualización de la enseñanza en los centros de bachillerato, con el consiguiente cambio en la concepción del material didáctico.

## LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION Y LA ENSEÑANZA CORRECTIVA. ACTIVIDADES DE AMPLIACION Y DE RECUPERACION

Un aprendizaje efectivo tiene como resultado patrones complejos de conducta, que pueden diferenciarse en jerarquías más o menos relacionadas, de hábitos, ha-

bilidades, comprensiones, sentimientos y deseos. El producto es infinitamente complejo, el proceso de aprendizaje es lineal y, en grado bastante elevado, secuencial. El papel de la escuela es especificar, dentro de los límites de las capacidades individuales, el comportamiento de la persona educada y después determinar las secuencias más efectivas de experiencias para conseguirlo. Si la secuencia no fuera importante, poca necesidad habría de escuelas, ya que al vivir en una cultura compleja se desarrollarían los aprendizajes completos necesarios. Hacer demasiado reales las experiencias destruiría su organización secuencial, que es esencial para un aprendizaje eficiente. La importancia relativa, tanto de la secuencia como de los diversos criterios para determinarla dentro de las distintas áreas de aprendizaje, es el punto neurálgico de las escuelas del pensamiento educacional.

En general, los criterios para determinar una secuencia óptima de experiencias son de dos clases: 1) aquellos que se refieren a la maduración física, mental y emocional del niño, y 2) aquellos que se refieren a la naturaleza y complejidad del comportamiento a adquirir.

En realidad estos son aspectos distintos del mismo proceso de desarrollo. Bien concebidos, ambos desembocan en secuencias que son significativas, con finalidad y sentido para el que aprende. El enfoque «centrado en el niño» enfatiza el proceso de maduración con una tendencia a ignorar las metas; mientras que el enfoque «centrado en la cultura» enfatiza la selección, afinamiento y graduación de materias en dirección a metas definidas. El primero se hace más importante en Educación General Básica; el segundo, en media superior y enseñanza universitaria.

A causa de la pérdida (de tiempo, etc.) y del descorazonamiento implicados en el intento de volver a enseñar lo que ya se sabe, o a un nivel que retrasa los conocimientos del que aprende, es importante que se arbitren procedimientos para informar a profesor y alumno del *status* de éste en una secuencia dada y cuál debe ser la naturaleza de las siguientes experiencias educacionales si se quiere alcanzar un desarrollo óptimo. Esto es cierto tanto

si el programa está organizado alrededor de metas itemizadas, globales y validadas socialmente, como si está organizado alrededor de unidades de experiencia en las que las relaciones funcionales, la significación y las actividades iniciadas por el alumno determinan la secuencia en gran medida. La variabilidad de desarrollo en los grupos es igualmente grande en cualquiera de los dos sistemas de organización curricular. En realidad, ambos enfoques tienen un lugar bien definido en el desarrollo del currículum siempre que las metas se consideren en relación con las potencialidades del que aprende, con sus probables futuros *status* y necesidades vocacionales, y cuando el profesor tenga un punto de vista y de procedimiento que acoja y premie lo mismo al alumno normal bajo que al brillante.

El que el proceso de determinar la situación del alumno en un área dada de desarrollo y el ajustar la instrucción a esta situación se llame enseñanza correctiva es cuestionable. Más bien es, simplemente, buena enseñanza. Se le ha llamado correctiva a causa de la prevalencia de ideas erróneas acerca de la naturaleza y extensión de las diferencias interindividuales e intraindividuales y a concepciones defectuosas del proceso educativo basadas en ellas.

La determinación de la situación de los estudiantes en un área de conocimientos dada y la adaptación de la enseñanza a esta situación debe ser un proceso continuo en todo centro docente y en toda clase, sea cualquiera su nivel. El papel de la evaluación continua en este proceso es de capital importancia. Los resultados de la evaluación progresiva proporcionan la base permanente para el diagnóstico en que se ha de apoyar la acción educativa posterior, congruente con él.

Los resultados de la evaluación continua ayudarán a:

1. Dirigir la atención al mayor número posible de metas importantes de la educación.
2. Clasificar los objetivos intermedios de la enseñanza a profesores y alumnos.
3. Determinar los puntos «fuertes» y «débiles» del programa instructivo.

4. Descubrir las inadecuaciones de programas y organización del centro y de la clase.

5. Establecer una base para la predicción del rendimiento de cada alumno individual en las distintas áreas de aprendizaje.

6. Descubrir las aptitudes especiales y las deficiencias básicas de cada estudiante.

7. Determinar la dificultad del material (textos, libros de referencia, etc.) que un estudiante puede leer con aprovechamiento.

8. Determinar el nivel de la capacidad para resolver problemas en las distintas áreas de instrucción.

9. Estimular a los estudiantes a pensar en su rendimiento en términos más objetivos.

10. Dar a los alumnos satisfacción más por el progreso que hacen en relación con su punto de partida que por el nivel de instrucción alcanzado.

11. Motivar en el profesorado una actitud permanente de autocrítica.

12. Dar al equipo directivo y al docente una idea general de la medida en que el centro es eficaz, sus causas y las posibles formas de perfeccionarlo.

Dejando aparte los aspectos organizativos y los problemas generales que incumben al equipo directivo, todo ello se concreta en el hecho de que el profesor, a la vista de los resultados de la evaluación continua, puede determinar las modificaciones que debe introducir, por un lado, en su planteamiento, metodología, programación y acción didáctica general y, por otro, en el tratamiento específico e individualizado de cada alumno. En otras palabras, el profesor podrá programar y desarrollar con ciertas garantías de éxito las *actividades de ampliación* de aquellos estudiantes que muestren una mayor capacidad discente y las actividades de recuperación de aquellos otros que no alcanzaron en la unidad estudiada los objetivos previstos.

Ambos tipos de actividades constituyen lo que llamamos erróneamente enseñanza correctiva. La enseñanza correctiva, pues, no es una acción extraordinaria de la clase, sino una actividad ordinaria y permanente que, en la práctica, se identifica con

el desarrollo normal de la enseñanza y del aprendizaje. Por ello, más que hablar de «cursos de recuperación», deberemos referirnos a actividades normales de recuperación en el contexto del curso y de la clase.

No obstante, pese a incardinación de las actividades correctivas (de recuperación) en la marcha de la clase, al finalizar el curso aún nos encontraremos con estudiantes que no han sido capaces de alcanzar los objetivos instructivos previstos. Para estos casos si tiene sentido hablar y establecer cursos de recuperación estivales o paralelos a los cursos normales al comenzar el año académico siguiente.

En cualquier caso, para que las actividades o cursos de recuperación sean realmente eficientes deben responder, al menos, a los siguientes principios generales, que, si se examinan cuidadosamente, se comprenderá que trata de los principios de toda enseñanza eficaz:

A) La recuperación deberá basarse en el diagnóstico que proporcione la evaluación continua.

- a) Localización de las deficiencias.
- b) Especificación de las necesidades de cada estudiante.
- c) **Formulación clara y específica del programa de recuperación.**
- d) Revisión y modificación periódica del programa de recuperación.
- e) Aplicación de métodos y procedimientos didácticos variados y múltiples.
- f) Participación del estudiante en el planeamiento del programa de recuperación.

B) El tratamiento de recuperación debe tener en cuenta el sentimiento del propio valor del alumno.

- a) Clasificación y agrupamiento del alumno que no hiera su sentido de la propia dignidad.
- b) Atención a las tensiones y estado emocional del alumno.
- c) Enfrentamiento con las actitudes negativas del alumno.
- d) **Combinación armónica del trabajo individual y colectivo en la corrección.**

C) La recuperación debe ser un tratamiento individualizado.

- a) Determinación de los objetivos y métodos de la enseñanza de recuperación

en función de la capacidad de cada estudiante.

- b) Especificación del tratamiento.

D) Motivación de las enseñanzas de recuperación.

- a) El profesor debe ser optimista.
- b) Cualquier éxito del escolar debe ser puesto de relieve y acentuado.
- c) Los errores deben señalarse en forma positiva.
- d) Deben ponerse de manifiesto al escolar los progresos realizados.
- e) Deben evitarse las incompatibilidades entre la corrección y otras actividades agradables al niño.
- f) Todo trabajo correctivo debe tener un propósito y no limitarse a mero entrenamiento.

g) Los conocimientos o destrezas adquiridos deben ser aplicados y evaluados.

E) Selección de ejercicios, actividades y material didáctico. Deben ser:

- a) De dificultad adecuada al nivel instructivo del alumno y al tipo de anomalía que se desea corregir.
- b) De contenido y formato adecuados a los intereses del niño.
- c) Abundantes y no artificiosos.

F) Consideración del ambiente en que el alumno se desenvuelve.

- a) Adecuación general del programa del centro.
- b) El medio familiar.

G) Evaluación continua del progreso educativo durante la recuperación.

- a) Registro acumulativo del rendimiento y experiencias del alumno.

## CONCLUSION

Estos son algunos de los problemas más importantes que plantea la utilización de los resultados de la evaluación continua en el perfeccionamiento del trabajo docente y discente, sin contar, naturalmente, uno de los aspectos capitales en este campo, es decir, la función de pronóstico de la evaluación, aludida al comienzo del documento, y su utilización en la orientación personal y educativa de los escolares.

Todo ello pone de manifiesto el impor-

tante papel de la evaluación continua en el proceso educativo, facilitando el análisis y la definición de los objetivos educacionales en relación, tanto con su propia importancia intrínseca cuanto con la programación, diseño y desarrollo de experiencias discentes más adecuadas y eficaces; proporcionando los medios para de-

terminar en cada momento la situación del estudiante en cada área de aprendizaje que permita la adecuación de la enseñanza a esta situación (actividades de recuperación, de ampliación, etc.) y señalando las vías más eficaces que han de servir de guía a una mejor organización del centro y de la clase.