

Las pruebas comprender como herramienta pedagógica

Jorge Castaño García
Universidad Javeriana
jorgecastagno@yahoo.es
Alexandra Oicató Ojeda
Colegio Distrital León de Greiff
alexaoicata@yahoo.com
Luis Alexander Castro M.
Fe y Alegría San Ignacio I.E.D.
juancamca@yahoo.es/gmail.com

Resumen

La Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico *Idep* puso en marcha el Laboratorio de evaluación de Bogotá que tiene como uno de sus propósitos generar espacios de discusión teórica, técnica y política en torno a la problemática de la evaluación desde una perspectiva investigativa. En ese sentido nace las pruebas comprender y el ejercicio reflexivo de los usos de la información como herramienta pedagógica. El presente artículo muestra algunos de los agentes que se asocian a la evaluación interna; y las aplicaciones que se hacen de los reportes de los resultados de evaluaciones masivas como son las pruebas comprender de matemáticas¹¹.

Fundamentación teórica

La evaluación externa al aula o masiva como se denomina tiene como objeto recoger información sobre lo que se supone debe ser alcanzado por los estudiantes como fruto de la acción escolar¹². Generalmente es realizada por un agente externo a la institución y su método de recolección de información casi siempre consiste en la aplicación de instrumentos escritos y estandarizados. Los datos que reportan radican en clasificar la población en niveles, los que en algunos casos se definen de acuerdo con unos criterios teóricos y en otros de acuerdo con medidas estadísticas.

En cambio, el maestro realiza la evaluación de aula a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y procura recoger información para comprenderlo.

¹¹ Estas pruebas solamente permiten recoger informaciones de algunos de los subcampos que forman parte de las comprensiones ligadas al pensamiento numérico y pensamiento algebraico-variacional. Los instrumentos para quinto se evalúa pensamiento numérico y el instrumento para noveno evalúa pensamiento numérico y algebraico-variacional.

¹² El objeto evaluado puede variar según la perspectiva de los evaluadores. Puede ser la verificación del aprendizaje de contenidos, del logro cognitivo, competencias, u otro objeto. Cualquiera que sea el objeto definido resulta muy difícil separar lo alcanzado por efecto de la educación escolar, de lo aportado por la sociedad y la cultura. En sociedades donde hay profundas diferencias de oportunidades (económicas, sociales, culturales y educativas) entre los grupos sociales, variables tales como "capital cultural" hace más oscura la pretensión de medir a la totalidad de la población con un parámetro común.



Esto supone recopilar datos a) sobre los procesos cognitivos que se dan en los estudiantes para conocer el recorrido que hacen y el estado alcanzado a lo largo del proceso; b) para dar cuenta del mundo de interacciones que se viven en el aula y c) sobre la calidad de la actividad matemática misma que se propicia.

La evaluación de aula puede recurrir a diferentes medios para obtener la información y busca ser más integral puesto que “tiene en cuenta múltiples variables, en tanto que busca aproximarse a un conocimiento total del alumno; identifica lo que trae de su contexto familiar y social, el comportamiento que tiene en el aula, la voluntad que le imprime al aprendizaje, los conceptos de los que se apropia y que han pasado por el aula, da cuenta del deseo de aprender, del entusiasmo por el conocimiento y de los esfuerzos que hace el estudiante, de la alegría que le suscita la escuela”¹³

En el afán de una mirada más integral, posiblemente el maestro termina haciendo yuxtaposiciones que confunden las intencionalidades de las pruebas. Si bien parece aceptable que la evaluación al alumno se dirija a dar cuenta tanto de sus condiciones individuales como de los logros que va alcanzando (en el campo de lo intelectual, de lo actitudinal, de los intereses y motivos y de las valoraciones), también lo es que en esta búsqueda se corra el riesgo -como efectivamente pasa en la práctica escolar- de que no se dé cuenta de los logros que alcanza al finalizar el proceso. Con el fin de mejorar el proceso de evaluación en el aula, el maestro debe reflexionar sobre lo que evalúa y cómo lo hace, qué procedimientos y de qué instrumentos dispone, a la vez que valore la confiabilidad y validez de éstos. En la práctica, unas veces se tiene la impresión de que los juicios y calificaciones sobrevaloran el desempeño y logros de los estudiantes y en otras, por el contrario, los subvaloran.

Esta complejidad de la evaluación de aula es la que la hace verdaderamente difícil. En cuanto al primero de los tres aspectos -los procesos cognitivos- que componen la evaluación, es necesario decir que debe apoyarse tanto como sea posible en procesos e instrumentos que proporcionen información con algún nivel de confiabilidad. Valorar los progresos cognitivos de los educandos a través de las pruebas escritas y de los productos que realiza (trabajos en aula y fuera del aula) es insuficiente, y en la práctica la revisión de estos materiales se convierte en una carga excesiva, que mengua tanto la calidad de la información recogida como la retroalimentación brindada al estudiante.

En general, las pruebas externas pueden ser un apoyo complementario a la evaluación de aula. Se pueden replicar y realizar estudios exploratorios para analizar las tareas que las componen, conocer las razones que dan los estudiantes y los procedimientos que siguen para resolver las tareas (Castaño y otros, 2007). En particular las pruebas *Comprender*, por su misma estructura, pueden ser muy útiles en ese sentido, especialmente la correspondiente a lo numérico, tanto la de quinto como la de noveno. Uno de los criterios que se tuvo en cuenta al diseñarlas, es el de la exhaustividad. Hace referencia a la necesidad de observar de forma sistemática, de acuerdo con un modelo previamente elaborado, el desempeño de los evaluados en varias tareas que se agrupan en subcampos, para comparar sus actuaciones y hacer inferencias sobre las comprensiones que las soportan.

No es posible decir algo serio sobre el desempeño de un individuo a partir de su actuación en una única tarea de un aspecto. Por eso la amplitud de los elementos de la prueba debe ser lo suficientemente extensa como para cubrir la totalidad del campo o dominio que se busca medir y en el nivel que se considera razonable hacerlo según el grado escolar. Al valorar a un individuo o un grupo, entre más amplio sea el campo que se pretende evaluar, mayor es el número de tareas que se necesita; entre menor sea el número de tareas que se utilice en un campo, mayor será el margen de error.

¹³ Barrantes R. “Evaluación de la Calidad de la Educación, Elementos para el Debate”. Secretaría de Educación Distrital, en Análisis Cualitativo y Uso Pedagógico de Resultados. 2004. p. 74

Respondiendo a ese criterio, en las pruebas *Comprender* se limitó el campo de evaluación¹⁴ y se aumentó el número de tareas a un mínimo aceptable según la estructura de la prueba.¹⁵ Este recurso, junto con una graduación juiciosa de la complejidad de las tareas, de acuerdo con unos criterios que se definieron y unas variables que se controlaron, posibilita que la prueba brinde información confiable sobre un individuo en particular en diferentes subcampos.¹⁶

De tal forma que si un individuo queda ubicado en una categoría de desempeño en uno de los subcampos, puede afirmarse, con gran posibilidad de acierto, que ese sujeto puede comprender tareas del mismo nivel de complejidad en el subcampo evaluado o del nivel inferior que el modelo de la prueba asigna a la categoría en la que quedó posicionado.

Metodología

La metodología empleada fue cualitativa en el sentido que de acuerdo a entrevistas y acciones de los estudiantes se tomaron decisiones de cambio de los enunciados de las tareas de los instrumentos aunque se elaboraron estadísticas para ver la confiabilidad de las mismas y la aproximidad al modelo teórico propuesto. La socialización con maestros permitió recibir información de la complejidad en el aula cuando se realiza la evaluación y como se podría emplear instrumentos masivos que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Actividades

Las actividades que se utilizaron para elaborar las pruebas comprender en matemáticas fue proponer el modelo e instrumentos por cada uno de los subcampos; se aplicaron a diferentes estudiantes, se analizó la información estadística, se realizaron entrevistas a estudiantes por el tipo de respuestas que elegían, se modificaron tareas diseñadas para evaluar; y finalmente, se socializó con docentes del distrito para tomar decisiones de elegir las tareas que formarían parte del instrumento masivo. Con los resultados de las pruebas comprender se implementó acciones de socialización con los maestros para elaborar teóricamente algunos agentes que están presente en la evaluación en el aula y los aportes de las evaluaciones masivas.

Conclusiones

Algunas de las conclusiones de este trabajo se nombran a continuación:

Se recomienda a directivos y a docentes asumir los resultados de la prueba comprender como una posibilidad para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y evaluación. La estructura de la prueba brinda a los maestros una herramienta para hacer un seguimiento más sistemático de los progresos de sus estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje.

¹⁴ En quinto se usaron dos instrumentos de 21 tareas cada uno para evaluar el campo de lo numérico y uno de 24 tareas para evaluar pensamiento aleatorio. En noveno, uno para de 25 tareas para pensamiento numérico y variacional-algebraico y otro de 20 tareas para evaluar pensamiento aleatorio.

¹⁵ Se invita al lector o lectora a revisar la “guía de orientaciones para el maestro de las pruebas COMPRENDER de matemática” y los informes de resultados. El primero disponible en internet:

http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/ddirectivos/evaluacion/pruebas_comprender/archivos/MATEMATICAS.pdf

¹⁶ Aparecen unos subcampos en los que una vez se analizan los resultados obtenidos existe gran correspondencia ente el modelo diseñado y lo obtenido. En otros, los resultados indican la necesidad de indagar más para hacer ajustes en las tareas.



A S O C O L M E

ASOCIACION COLOMBIANA DE MATEMATICA EDUCATIVA

A partir de los resultados obtenidos se recomienda hacer un análisis crítico de la formas de las prácticas de enseñanza y de evaluación con el propósito de encontrar caminos que promuevan formas de enseñanza movilizadoras de procesos de complejizarían del pensamiento matemático.

Hay que ser cuidadoso con los resultados, pues puede suceder que aunque un alumno cuente con un pensamiento relativo al campo que evalúa la tarea, elaborado en un nivel adecuado, sin embargo no tenga un buen desempeño. Es posible que esto ocurra por factores de presentación de la tarea (recuérdese que la actuación del sujeto siempre es contextualizada), pero al hacer un pequeño cambio en la presentación de la misma o al ofrecerle una pequeña aclaración, el estudiante de inmediato daría muestras de que comprende no sólo esta tarea sino otras semejantes.

Las evaluaciones de aula su principal fin era el aprendizaje de los educandos; pero en las últimas décadas se le ha adjudicado la promoción e indicador de calidad de educación logrando que en algunas instituciones se dediquen a entrenar a estudiantes en diferentes pruebas masivas para que mejoren resultados y se perdió el sentido de recoger información para tomar decisiones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje y los estudiantes se dediquen más a realizar actividades de recuperación que a realizar las acciones que se le proponen en el aula.

Bibliografía.

BARBERÁ, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*, Barcelona, Edebé.

CASTAÑO, J.; OICATÁ, A. y CASTRO, A (2007). *Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en matemáticas. Elementos para el debate*. SED, Bogotá.

CASTAÑO, J.; OICATÁ, A; CASTRO, A y DIAZ, F. (2007). Resultados de las pruebas comprender de matemáticas. Grados 5º y 9º. Primera aplicación. Análisis Comprensivo. SED, Bogotá.

GARCÍA, G. (2003). *Currículo y evaluación en matemáticas, un estudio en tres décadas de cambio en la educación básica.*, Magisterio, Bogotá.

SED, (2003). *Análisis cualitativo y uso pedagógico de los resultados. Evaluación Censal de Competencias Básicas*. Novena aplicación, calendario A, Bogotá.
