

A QUIENES PREFIEREN LAS PRUEBAS DE ENSAYO

Rose Mary Hernández Poveda

Teoría sobre los ítemes de ensayo

Introducción

Este artículo persigue contribuir con los docentes universitarios en el planeamiento y diseño de pruebas e ítemes de ensayo. Resume ideas sobre la práctica de las pruebas compuestas, exclusivamente, por este tipo de ítemes, también llamados de desarrollo. Intenta poner de relieve, más que las limitaciones de estas preguntas, los medios que el examinador tiene a su alcance para lograr disminuir la subjetividad al elaborarlas y juzgarlas. Se anotan, en este sentido, los métodos de calificación más utilizados, como acciones que el calificador puede ejecutar para evitar que sus juicios personales intervengan y resten valor a los resultados de la prueba.

Considera las diferentes variedades de preguntas de desarrollo que el profesor puede practicar en los exámenes que aplica a sus alumnos, las acepciones de ciertos términos muy utilizados para introducir este tipo de preguntas (analizar, criticar, juzgar, establecer, etc.) y la construcción de la tabla de especificaciones y del cuadro de balanceo.

A la par del anterior propósito, la autora de este trabajo está interesada en poner a disposición del lector teoría sobre este tema, expuesta en escritos de conocidos estudiosos, entre otros: Merhens, Sachs Adams, Lafourcade, Thyne, Gronlund, Lemus y Ebel.

Aparece delineada, también en este escrito, la responsabilidad del constructor y la del calificador de la prueba de ensayo en lo relacionado con la definición de criterios o de puntos relevantes que deberá contener la respuesta,

de la muestra de contenidos que se hará en la prueba y, por consiguiente, de la cantidad de ítemes que se incluirá en ella.

Ejemplifica algunos de los estilos de presentación o modalidades que pueden adoptar las preguntas de ensayo. Estas diversas formas sugieren la creatividad que se necesita del constructor del ítem y -especialmente- destacan la importancia de medir un aprendizaje determinado en un modo que conduzca al estudiante a producir una respuesta acorde con el objetivo que se examina y con las expectativas del profesor.

La planificación de la prueba se estudia en este trabajo en dos fases: la previa, que considera la confección de la tabla de especificaciones y del cuadro de balanceo conforme al peso asignado a los temas o contenidos que se examinarán en la prueba y la siguiente, que es la de ejecución de los lineamientos trazados en esa primera fase. En esta segunda, el encargado de la prueba redacta los ítemes en número, tipo y grado de exigencia de acuerdo con la distribución planificada.

Para el diseño de los ítemes de la prueba, se siguen como patrón los aprendizajes definidos en los objetivos de la prueba. Aunque, desde luego, se toma en cuenta que la práctica de exámenes universitarios o de instituciones de enseñanza superior de tipo convencional, usualmente, se rige por contenidos y no por criterios u objetivos, como rigurosamente lo hacen instituciones de enseñanza no convencional o de modalidad a distancia.

Si el profesor decide utilizar en forma exclusiva las preguntas de ensayo, entonces debe ajustarse a las normas y obligaciones para su construcción y calificación. En la medida en que las respete, esta clase de pruebas constituirá una constancia de su calidad profesional y

docente y de su interés por contribuir, en este modo, con el mejoramiento de la educación universitaria.

Definición y características

Las pruebas de ensayo consisten en el enunciado de un tema que el alumno debe desarrollar o en la formulación de una o varias preguntas que el profesor propone y que el examinando debe contestar. En ambos casos el estudiante puede organizar sus conocimientos e ideas de manera personal.

Como ya habremos tenido la oportunidad de comprobarlo, esta libertad que se concede al alumno de componer u organizar el conocimiento, es la causa de la gama de calidad de respuestas que se presenta y que va desde la más correcta hasta la menos exacta.

Ante esto, al examinador se le hace casi imposible señalar una respuesta totalmente errada (a no ser que el estudiante demuestre una absoluta ignorancia de los conocimientos) o totalmente correcta y completa. Muy difícil se le vuelve, también, diferenciar con exactitud los grados de corrección de las distintas respuestas.

La lectura de las respuestas dadas a las preguntas incluidas en esta clase de pruebas le resulta muy lenta, tanto por esta dificultad para calificarlas como, también, por la extensión de ellas. Juzgarlas le supone un trabajo excesivo, por cuanto el criterio de comparación entre las respuestas de los alumnos lo va perdiendo o modificando conforme avanza en su revisión. Resultado de esta acción es el juicio poco objetivo, porque depende por completo de él, quien examina la prueba, y de la estabilidad del enfoque de la pregunta. Sabemos que una misma prueba puede ser apreciada por un mismo calificador buena, regular o deficiente, según el momento en que la juzgue.

El docente sabe además que su juicio no es totalmente correcto y que es muy difícil que lo sea. Esta verdad le genera un alto grado de insatisfacción hacia sí mismo, pues su esfuerzo no se ve compensado por la exactitud del resultado.

En esta clase de pruebas también existe el riesgo de que el calificador considere, en la corrección, factores ajenos al contenido que se

examina. Esta acción, indudablemente, le restará validez.

Modalidades de preguntas de ensayo

Los ítemes de ensayo adoptan diferentes formas de presentación. Entre otras muchas pueden utilizarse las siguientes:

1. Por temas:

Esta forma es fácil de preparar, pero resulta difícil de calificar. Su puntuación requiere mucho tiempo y resulta difícil explicar las calificaciones a los alumnos. Sin embargo, como lo apunta Sachs Adams (1975, p. 430), el maestro que logre formular cuidadosamente los temas, centrándolos en el principio o concepto básico para examinar podrá remediar el problema de la calificación de este tipo de preguntas.

Sachs Adams (1975, pp. 430, 431) reproduce algunos consejos de Remmer y Gage, para quien elabore esta forma de pregunta:

- Usar esta variedad para evaluar los resultados en aquellos objetivos educacionales que no puedan ser igualmente comprobables o mejor medidos con preguntas cortas
- Formular la pregunta de manera que denote, con la máxima precisión posible, los procesos mentales específicos que serán necesarios para el desarrollo de los temas propuestos
- Dar al alumno el máximo de indicaciones relativas a la organización de las respuestas y congruentes con el objetivo que se pretende alcanzar con ellas.

Ejemplo:

Desarrolle el tema: España, nuestra madre patria

- Exponga dos distintos enfoques del tema, según historiadores determinados. Explique cada enfoque y fundaméntelo.
- Asuma una posición y presente una defensa de ella.

- c. Deje muy claro en su exposición el papel que, a su juicio, debe cumplir la educación costarricense al enseñar este tema a los estudiantes

Cuanto más concretas sean las preguntas, tanto más se asemejará la prueba a otra de respuestas breves (esto únicamente para poder minimizar la subjetividad al calificar la pregunta). Es posible, de este modo, darles a los alumnos un conjunto común de puntos de referencia que hace que sus respuestas resulten comparables entre sí.

En esta forma de examinar, al igual como se hace en otras de clase abierta y en otras de clase cerrada, no se debe indicar al alumno que puede elegir entre varias preguntas. De otro modo los resultados de la prueba no podrán compararse. Permitir seleccionar entre una u otra pregunta impide al profesor asegurarse de que todos han pasado un examen del mismo nivel de dificultad. *Es muy difícil - advierte Sachs Adams (1975, p.430)- construir ítemes del mismo contenido con idéntica complejidad.*

Tendrá que estar construida de tal modo que los alumnos inviertan la mayor parte del tiempo asignado para contestarla, en tratar aquellos aspectos del asunto que permitan proceder a una diferenciación adecuada entre ellos con respecto a algún objetivo educacional importante.

Sachs Adams (1975, p. 431) sugiere al constructor de la pregunta contestarla antes de administrar el examen, haciendo una *lista de los puntos que espera ver tratados por los alumnos en la respuesta*. A medida que el corrector va puntuando las respuestas -indica esta misma autora- podrá añadir a la lista preparada con anticipación aportes originales extraídos de los mismos alumnos.

2. Preguntas de situaciones o de resolución de problemas:

La habilidad para construir este tipo de preguntas se reduce, como bien lo indica Sachs Adams (1975, p.445), a la capacidad de imaginar situaciones o problemas que exijan al alumno realizar interpretaciones a partir de datos nuevos o aplicar principios aprendidos a situaciones insólitas.

La redacción -agrega Sachs Adams (1975, p.448)-ha de hacerse de tal forma que, para formular sus conclusiones, el alumno tenga que hacer una de las siguientes cosas:

- Una predicción
- La elección de un curso de acción.
- Una explicación de un fenómeno observado.
- La crítica de una predicción o una explicación hecha por otro.

Aunque este tipo de ensayo es de difícil construcción, su utilidad es muy grande por cuanto estimula el uso funcional, por parte del alumno, de hechos y generalizaciones (Sachs Adams, 1975, p.446).

El examinador decide el uso de esta variedad de pregunta por el apoyo que sus características dan al objetivo que persigue. Estas, Sachs Adams (1975, p.446), las resume así:

- Es importante que la situación contenga un elemento de novedad sin que llegue a ser tan insólita que resulte confusa y poco realista. La situación deberá implicar una especie de desafío para los alumnos. Por lo general, un tema que podría servir para discusión en clase resultará aconsejable para esta variedad de pregunta.
- El alumno, en esta forma de ensayo, está obligado a reflexionar críticamente antes de producir su respuesta y a razonar cada paso que da al construirla.

3. Preguntas que exijan comparaciones:

Esta variedad permite solicitarle al alumno establecer comparaciones entre, por ejemplo:

- Dos planteamientos distintos en cuanto al enfoque de un determinado problema o tema, ejemplo:

Compare la tesis de la *Teoría Reaccionaria* con la tesis de la *Teoría Liberal*, respecto del problema poblacional.

Compare las economías subdesarrolladas.

- b. Dos hechos, situaciones o invenciones según un punto de vista señalado, ejemplo:

Describe el contenido de la novela *Gracias por el fuego* de Mario Benedetti, en contraste con la problemática actual de América Latina.

4 Preguntas que exigen evaluaciones:

El examinador obliga al alumno a evaluar información según un criterio dado. Ejemplo:

Los economistas señalan como causas estructurales del endeudamiento del país, el proteccionismo y un rápido crecimiento relativo del sector público. Fundamente la verdad o falsedad de este criterio expresado

¿Son antagonistas el solidarismo y el sindicalismo?

SI

NO

EN PARTE

Justifique su criterio

5. Preguntas que piden resumir una obra, un artículo o un párrafo:

Esta variedad busca medir el grado de comprensión que el alumno alcanzó del tema. Con estas preguntas se logra que el examinando demuestre su capacidad de análisis, de síntesis o, algunas veces, de evaluación. Incluye preguntas como esta:

Esquematice las ideas fundamentales expuestas por Severo Martínez en *La Patria del Criollo*, con respecto de la organización social del período colonial latinoamericano

6. Preguntas que requieren un análisis de una situación o planteamiento:

En esta variedad, aunque se exige ejecutar un proceso de pensamiento complejo o de orden superior como análisis, no se acostumbra introducir la pregunta con este vocablo,

especialmente porque, según ocurre en la práctica, la acepción que el profesor conoce de este difiere de la que el alumno puede asignarle. Para este último, en ocasiones frecuentes, significa explicar, comentar en sus propias palabras o -se dan casos- lo interpreta como externar la opinión personal o realizar una crítica. Es preferible obligar al alumno a pasar por un proceso de pensamiento complejo como este, sin indicárselo de manera explícita.

Debe advertirse, además, que el grado de exigencia del ítem es excluyente de la extensión y forma de respuesta que debe el alumno producir. Así, la resolución de una pregunta de ensayo de esta variedad puede aparecer expresada en una palabra o en una frase, denotar la comprensión de un conocimiento y, sin embargo, su respuesta ha estimulado un proceso de análisis u otro de mayor complejidad.

Ejemplo:

Explique la posición asumida por Severo Martínez en su obra *La Patria del Criollo*, respecto del lugar que ocupó el indígena en la sociedad colonial y del que tiene asignado en la sociedad actual

7. Preguntas que exigen la explicación del significado de una expresión contenida en un párrafo dado o el comentario de un texto específico:

Esta variedad requiere de habilidades previas en algunas técnicas de lectura y en análisis o comentario de texto. El profesor debe cerciorarse de que los alumnos posean estos dominios o conductas de entrada, antes de incluir esta forma de ensayo en la prueba. La poca previsión en este sentido, puede conducir al corrector de la prueba a considerar (en la calificación de la respuesta) aspectos colaterales o ajenos al objetivo de aprendizaje. Un ejemplo de esta variedad es el siguiente:

¿Qué implicaciones político-sociales tiene la expresión de Luis XV que dice: "El Estado soy yo" ?

En el contexto de la obra Juan Varela de Adolfo Herrera, defina los siguientes términos.

Las acepciones que anote deberán ajustarse estrictamente al contenido de esta novela: acaparador, latifundio, degradación, obstáculo, ley, convicto, peón, derecho, capataz, siembra, futuro, congoja

8. Preguntas que exigen establecer relaciones:

El mayor cuidado para utilizar esta variedad está en saber emplear estrategias de enseñanza que eviten al alumno la posibilidad de reproducir este conocimiento en forma memorística. Ejemplos de esta forma de ensayo son las que siguen:

Explique las causas que determinan el clima de la región del Pacífico Norte del país

Dé un ejemplo en cada uno de los factores que a continuación se anotan y que haya constituido una condición favorable para promover la instalación de las transnacionales del bano en América Latina:

Técnico _____

Político-legal _____

Etnofolclórico-climático _____

Laboral _____

9. Preguntas que exigen realizar clasificaciones según criterios señalados:

Esta variedad pone en juego la capacidad de comprensión del alumno. Ejemplo:

Indique qué tipos de costas se dan en Costa Rica. Explique el criterio que se emplea para esta clasificación

Dé ejemplos de diferentes cuencas hidrográficas de Costa Rica

10. Preguntas que exigen hacer una crítica de una teoría o de un enfoque particular de un tema:

El logro de este grado de exigencia, estimado para esta variedad de ensayo, depende de

cuáles hayan sido las condiciones de enseñanza; desde luego, si fueran distintas de aquellas en las que el profesor dicta o comenta el conocimiento, la teoría o el enfoque particular, es, entonces, obligante incluir en el examen al menos una pregunta de esta modalidad.

Ejemplo:

Enumere ventajas y limitaciones de la teoría económica mercantilista

11. Prueba de libro abierto:

Requiere preguntas que averigüen comprensión y aplicación de conocimientos y que obliguen al sujeto a pensar, a razonar, a relacionar ideas o conceptos que encuentre en el libro o a fundamentarse en nueva bibliografía e, incluso, a hacer una selección de los datos que debe manejar para responder las preguntas planteadas por el examinador.

Ebel en su obra *Fundamentos de la medición educacional* (1977, p.155) alaba esta variedad, porque brinda a los docentes un fuerte incentivo para que los estudiantes trabajen con la mira puesta en lograr la capacidad de emplear el conocimiento y no la de recordarlo meramente.

12. Prueba para llevar a casa:

Esta variedad tiene algunas de las características de la anterior, más -según lo anota Ebel- una ventaja y una desventaja adicionales. La ventaja consiste en que elimina la presión psicológica provocada por la limitación de tiempo que a veces reduce la eficacia de una prueba de libro abierto tomada en el aula y la desventaja es la falta de seguridad de que las respuestas sean producto del trabajo personal del estudiante (Ebel, 1977, p.157).

Número de ítems que pueden incluirse en la prueba

Una limitación más de este tipo de pregunta es la posibilidad de cubrir con ella un campo

de contenidos muy reducido, porque debido al tiempo que demandan sus respuestas, solo pueden incluirse unas pocas preguntas en la prueba. Esta es la razón de la poca validez de contenido de estas pruebas, puesto que no son una muestra representativa del universo de contenido que se pretende medir.

Reproduciendo a Ebel (1975, pp. 141-143), el número de preguntas que debe incluirse en una prueba está determinado, en gran medida, por el tiempo de que se dispone para tomarla. Un problema importante de los constructores de preguntas de ensayo reside en lograr una muestra representativa de la población de preguntas potenciales, acorde con el tiempo designado para la administración de la prueba. El examinador se ve obligado a considerar sólo unas cuantas preguntas de ese universo potencial o -en palabras de Ebel- la dimensión de esta población marca un límite superior al tamaño de la muestra que puede extraerse de ella.

Obviamente, como lo avisa el autor citado, cuanto mayor sea la población de preguntas potenciales, tanto mayor es la probabilidad de que sea heterogénea, es decir, de que incluya áreas de conocimiento o capacidades diversas y semiindependientes. Para lograr resultados igualmente exactos, la muestra debe ser algo mayor cuando el campo de contenido que se examina es heterogéneo que cuando es homogéneo.

Para definir el número de preguntas de ensayo que puede incluirse en la prueba hay que considerar los aspectos que -además de otros teóricos- menciona Ebel para indicar la cantidad de ítemes que el alumno puede responder por minuto: *el tipo de pregunta empleado, la complejidad de los procesos de pensamiento necesarios para responderla y los hábitos de trabajo del examinando.*

Una prueba de ensayo debe presentar el mayor número posible de preguntas dentro del tiempo dado para que tenga mayor validez y confiabilidad. En algunos casos -como lo apuntan Susana De Cols y María Martí- puede incluir una sola pregunta, siempre que esta apunte a la medición de un amplio campo de contenidos, para que el instrumento no pierda validez (De Cols y Martí, 1972, p. 146).

El puntaje de esta clase de pruebas

Es importante recordar que el único componente útil de cualquier puntaje es su parte objetivamente verificable, con independencia del tipo de prueba de que procede. En la medida en que el puntaje refleja las impresiones y los valores privados, subjetivos e inverificables de un evaluador concreto que lo asigna; la prueba presenta deficiencias en cuanto a su significado y -por consiguiente- en cuanto a la utilidad para el estudiante al que se le administra la prueba y para cualquier otra persona interesada en sus resultados.

En las pruebas objetivas suele darse una objetividad mayor y las razones para aprobar o desaprobado una respuesta son más contundentes que las que pueden tenerse para aceptar o rechazar una de ensayo. Sin embargo, conviene no olvidar que aun las pruebas objetivas se basan en muchas decisiones subjetivas respecto de qué es lo que debe comprobarse y cómo hacerlo.

En las pruebas de ensayo existe un elemento adicional al que acabamos de apuntar sobre las pruebas objetivas, que es la subjetividad en la asignación del puntaje. Qué calificación merezca una respuesta imperfecta y qué elementos haya que considerar para juzgar el grado de perfección son, con frecuencia, cosas que se resuelven mediante decisiones subjetivas o de impulsos pasajeros al puntuar la prueba. El examinador debe esforzarse por lograr que sus mediciones sean lo más objetivas posible, cualquiera sea la forma de prueba que emplee.

En lo relativo a ítemes de ensayo todas las preguntas de este tipo incluidas en la prueba no reciben el mismo valor. Los factores por considerar en la asignación de puntajes a las respectivas preguntas toman en cuenta *el tiempo necesario para contestarlas, la complejidad de la pregunta y el énfasis puesto durante la fase didáctica al área de contenido que examina el ítem.*

La calificación de las pruebas de ensayo

Según lo hemos mencionado, la calidad de la medición del rendimiento educacional que resulta del empleo de las pruebas de ensayo

depende -en gran medida- de la calidad del proceso de calificación.

Algunas formas de mejorar en este sentido son *el empleo de métodos para reducir al mínimo posibles predisposiciones del calificador*. Estos métodos son el *analítico* y el *global*. Se utilizan según sean el uso y el propósito de la prueba, el tiempo y los servicios disponibles para corregir los exámenes y de -como apunta Merhens- *si el ensayo es de respuesta restringida o extensiva*.

El *método analítico*, llamado también calificación por puntos, consiste en dividir en puntos específicos la respuesta modelo o ideal. La puntuación del estudiante se basa en el número de puntos o valores a partes componentes de la misma, como por ejemplo su efectividad de expresión, organización lógica, etc. En esta forma se dispone de una lista de aspectos para ponderar la calidad de una respuesta de una manera bastante objetiva (Merhens, 1982, p.234).

La puntuación analítica presta atención no sólo a los elementos de una respuesta ideal, sino también a las relaciones existentes entre ellos, es decir, a la integración y organización de la respuesta.

A medida que el corrector va leyendo las respuestas dadas a una determinada pregunta, procede a asignar puntos para las partes componentes de la respuesta modelo que el alumno haya considerado. La clave de calificación ofrece, probablemente, en la aplicación de este método, una mejor base para mantener uniformidad en las normas entre uno y otro calificador y de una prueba a otra. Idealmente -como lo afirma Merhens (1982, p.235)- el *método analítico* previene o reduce al mínimo la influencia de factores extraños, sean estos *complejos* o *erróneos*. Sin embargo, la práctica demuestra que es difícil controlar la variabilidad humana, pese a la utilización de una guía de calificación detallada, debido precisamente a la *fallabilidad* del corrector humano.

Las principales ventajas del método analítico de calificación, Merhens (1982, p.235) las enuncia así:

- Utilizado por un corrector concienzudo, puede brindar puntuaciones muy confiables*
- El proceso de preparación de una clave*

de respuesta detallada puede avisar al constructor de la prueba de ciertos errores en la formulación de la pregunta, de la excesiva dificultad o complejidad del ítem o de límites de tiempo acordados poco racionales. Gracias a estas bondades de este método la prueba puede mejorar

- La fina parcelación de la respuesta modelo facilita la manera de justificar la calificación al estudiante. El profesor puede señalar con precisión cuáles hechos o puntos fueron omitidos en la respuesta del alumno*

Aparte de ventajas de este método, se anotan inconvenientes, tales como que resulta muy laborioso y lento y que podría ser el medio para considerar aspectos superficiales o irrelevantes en la clave de respuesta.

Otro método de calificación empleado es el *global*. En este la *respuesta ideal* no se subdivide en puntos específicos y partes componentes, sino que simplemente sirve de norma (Merhens, 1982, p. 236). Este mismo teórico explica que son las distintas calidades de respuestas las que sirven al profesor para juzgar al resto de los examinandos. Los pasos para aplicar este método los reduce a tres: 1) seleccionar pruebas que sean inferiores a la norma ideal y variables a lo largo de un continuo de calidad, para ser utilizadas como normas adicionales o puntos de referencia, 2) el corrector procede entonces a leer rápidamente la respuesta, para formarse una impresión general y, 3) utilizando alguna norma, asigna una calificación a cada una del resto de las pruebas. La esencia del método está en seleccionar pruebas que sirvan de puntos de referencia de calidad variable y en entrenar a unos correctores a leer rápidamente una respuesta y en dar alguna impresión global o general de la calidad de la misma.

El procedimiento que se sigue para la definición de los puntos en la escala de calidad es el mismo para todos los casos, varía únicamente en el número de categorías con que se trabaja para clasificar las respuestas. Dependiendo del grado de discriminación que se necesite, las pruebas podrían corregirse con base en una escala de 2 puntos (acceptable-no acceptable) o en una de 5 grados o de hasta 15 categorías.

En la corrección global cada serie de respuestas debería leerse y clasificarse por lo menos dos veces, la segunda preferiblemente por un corrector diferente.

La utilidad de ambos métodos Ebel (1977, p.195) resume en este modo: Puede decirse que la calificación mediante escalas de calidad global es más simple y rápida que la analítica. En algunas situaciones puede ser también que es más confiable. Pero no proporciona una clara justificación de la nota asignada, ni de ninguna indicación al estudiante acerca de las razones de que su respuesta no haya logrado un buen puntaje. La puntuación analítica, en cambio, puede proporcionar estas indicaciones.

La tarea de preparar una prueba de ensayo

Planeamiento del examen: Primera fase

En la fase previa a la construcción de ítemes de ensayo, se aconseja a su constructor ejecutar estas labores:

1. Determinar los objetivos que persigue medir o los aprendizajes que deberá demostrar el alumno en el examen. Respecto de la costumbre -ya muy arraigada en los sistemas universitarios de enseñanza convencional- de construir la prueba a partir de contenidos, sugerimos a estos examinadores que sean extremadamente cuidadosos de solicitar las relaciones entre los contenidos y no la reproducción simple de datos, conceptos o elementos, en forma aislada.
2. Hacer una lista de las tareas que aparecen definidas en los objetivos del curso o de los puntos que se consideran relevantes dentro de los temas expuestos en clase.
3. Cerciorarse de que todas las tareas o aprendizajes de la lista se hayan reforzado durante la instrucción.
4. Definir para cada uno de los temas que se incluirán en la prueba un peso o una ponderación. De este modo se podrá distribuir el porcentaje total de la prueba

(100%) entre los aspectos de contenido que serán examinados. Ejemplo:

TEMA I. Nociones didácticas	12,5%
TEMA II. Plan de lección	25 %
TEMA III. Planeamiento de unidades	25 %
TEMA IV. Planeamiento de cursos	37,5%

Para la asignación de un determinado peso a un específico tema se sigue alguno de estos criterios:

- a. dificultad o densidad de la materia;
- b. relevancia de los conocimientos para el desempeño eficiente de una tarea del curso;
- c. tiempo (duración en lecciones) dedicado al desarrollo del tema.

En la selección de uno de los anteriores criterios impera el llamado juicio de experto. Apoyado en éste, el examinador decide el valor de cada tema..

5. Elaborar una tabla de especificaciones para la prueba. Determinar, en correspondencia con el peso de cada tema o contenidos del examen, la cantidad de ítemes y definir el grado de exigencia de cada uno: evocación e identificación del conocimiento, aplicación y razonamiento (se incluyen dentro de esta última categoría, aprendizajes relativos a la aplicación, análisis, síntesis y evaluación). Ejemplo (Vea ANEXO).

El número de ítemes por tema y por objetivo se calcula con la siguiente fórmula (Lemus, 1975, p.252):

$$\frac{\text{porcentaje de la prueba}}{\text{porcentaje del objetivo}} \times \text{porcentaje del tema} = \text{No. de ítemes por tema}$$

6. Preocuparse porque exista relación entre el grado de exigencia de los ítemes y las condiciones de enseñanza en que se produjeron tales aprendizajes.

7. Elaborar un cuadro de balanceo en el que determine la clase y el tipo de ítemes del examen. Trabajar en correspondencia con los parámetros acordados en la tabla de especificaciones, referentes al peso de los temas y a la cantidad de ítemes por objetivo de aprendizaje. Ejemplo (Vea ANEXO). El cuadro de balanceo debe denotar una estrecha correspondencia con el peso determinado para cada tema.

Planeamiento del examen: segunda fase

Una segunda fase del planeamiento de la prueba de ensayo se dedica a la confección de los ítemes. En cuanto a la forma de presentación de las preguntas, deben atenderse fielmente los requisitos técnicos. En el caso de los ítemes de ensayo, especialmente, esta fase se concreta a estos tres aspectos:

- a. La redacción del ítem:

La calidad de la pregunta de ensayo guarda una estrecha relación con el grado de autoridad en la materia que tenga el especialista que confecciona la prueba. De esta, más que de ninguna otra condición, depende el valor del ítem, puesto que es imprescindible para que el elaborador del examen pueda determinar con precisión las relaciones entre los conceptos o contenidos que se examinarán y que serán solicitadas a los alumnos e, imaginar las situaciones que deberá presentar al estudiante o las condiciones a las que deberá someterlo (por ejemplo, un análisis de un problema, un experimento de laboratorio, inferencias a partir de unos resultados de un experimento, revisión de unas notas tomadas por un personaje ya histórico, una opinión sobre un comentario de un tema hecho en la radio, comparación entre dos versiones distintas de un libro o entre dos diferentes tratamientos de un mismo tema o asunto, etc.) para que demuestre un específico conocimiento o habilidad o, en general, el aprendizaje, sin que acuda a la reproducción mecánica o meramente memorística de lo expuesto en clase o de lo estudiado en el libro de texto.

Es indudable que para el examinador que

ha alcanzado esta capacidad de síntesis, la tarea de construir la prueba se vuelve fácil. El panorama está claro y las preguntas que formula son exactas y algunas, bien podrían calificarse de creativas u originales.

El mayor cuidado aquí lo debe tener el examinador en evitar que intervenga la subjetividad. Le convendrá protegerse contra la parcialidad de su enfoque del contenido o asunto de la pregunta, salvo cuando persiga objetivos alienantes o que tiendan a formar al alumno en una exclusiva línea de pensamiento.

En resumen, si se trata de valorar la pregunta en cuanto a claridad del planteamiento del asunto o pregunta, estabilidad del enfoque de la pregunta, valor que ese aprendizaje tiene dentro de la formación del estudiante, cantidad de elementos que deberán contemplarse en la respuesta, el único que aquí tiene la palabra y que puede tomar la decisión final es el especialista, nadie más.

El técnico en construcción de ítemes puede hacer su aporte exclusivamente en aspectos como revisar la forma y el estilo de la pregunta para asegurar que con ella pueden conseguirse los resultados propuestos, corregir la estructura según sea el tipo de ítem escogido, revisar el puntaje asignado a la prueba y a las preguntas de acuerdo con las especificaciones del cuadro de balanceo o de una lista equivalente de aspectos temáticos.

- b. La confección de una clave de respuesta simultánea a la preparación de la pregunta:

Este requisito del ítem de ensayo está estrechamente relacionado con el anterior. Este paso es fundamental para evitar la influencia de la subjetividad del calificador en la asignación de puntos a la pregunta.

La clave de calificación consiste en una lista de puntos básicos que el alumno deberá considerar en la respuesta al ítem. En ésta el examinador considera las principales relaciones existentes entre los conceptos o los principios que deberá aplicar para resolver la situación o problema. En general, esta clave de respuesta corresponde a una respuesta modelo sobre la que el calificador corrige el examen. Es útil, desde luego, para conseguir precisión y claridad de la pregunta planteada. El elaborador

puede, en función de esta clave, pulir la pregunta, desecharla o agregarle otros criterios que orienten mejor la tarea que solicita realizar.

- c. La definición clara del grado de exigencia de la pregunta en concordancia con el objetivo del examen y las condiciones de enseñanza:

Aquí se vuelve importantísimo tener un claro significado de las conductas que se pida al estudiante manifestar o la tarea que cada pregunta de ensayo solicite realizar al examinando. El constructor de los ítems debe, en este sentido, utilizar con propiedad las tareas criticar, razonar, explicar, establecer, analizar, evaluar, juzgar o valorar, fijar, comentar y clasificar.

Estos verbos que introducen con frecuencia las preguntas de ensayo podrían diferir en significado de un corrector de la prueba a otro. Una forma de uniformar sería acordar, en el seno de los calificadores, emplearlos con la acepción acuñada en el campo del aprendizaje o la que se infiere de los escritos de estudiosos de la medición educativa como Thyne, Sachs Adams, Merhens, etc. A modo de ayuda, incluimos una definición de estos vocablos que podría servir para este propósito de unificar criterios:

Criticar:

Tarea comprendida en un nivel superior de aprendizaje, el de evaluación. Obliga, cuando las condiciones de enseñanza fueron las ideales u óptimas, a manifestar un juicio propio, apoyado en criterios específicos (de calidad, de congruencia, de forma, de enfoque, etc.). Obviamente el sujeto que alcanza este aprendizaje, también, ha superado otro, como es la habilidad para analizar. Cuentan además, desde luego, en el haber del estudiante conocimientos básicos de la materia o del tema que se le solicita criticar, los comprende y los puede aplicar. En el desarrollo de esta facultad es muy importante además de una correcta orientación para adquirirla, que durante todo el período escolar se practique constantemente o se realice un entrenamiento para agudizarla.

Razonar:

Comportamiento que engloba aprendizajes de comprensión, aplicación y análisis. Sugiere un proceso de pensamiento complejo. Generalmente los ítems de ensayo que lo contienen buscan que el alumno fundamente sus ideas y que evite expresarse en forma superficial.

Explicar:

Labor relacionada con la comprensión del conocimiento. Demanda expresar en palabras propias lo aprendido. Puede, en algunas ocasiones, requerir un proceso de pensamiento complejo, por ejemplo de un análisis. Sea este el caso, a manera de ilustración, de la respuesta que exige el siguiente ítem de ensayo: "Explique, dentro de la estructura de la sociedad colonial, el lugar del indio." Claro que se suponen condiciones de enseñanza óptimas, porque de lo contrario explicar estaría demandando un proceso de pensamiento simple: el recuerdo de un conocimiento y se manifestaría esta conducta como la traducción de él.

Establecer:

Esta tarea exige determinar por primera vez u originar un proceso o un procedimiento o inferir razones o proponer condiciones cuando aún no existen.

Analizar:

Conduce a descomponer un todo en sus partes y a determinar las relaciones existentes entre ellas. Estimula un proceso de pensamiento complejo.

Evaluar:

Significa valorar o juzgar, según criterios determinados (de calidad, de precisión, de presentación, de técnica, etc.). Fomenta procesos de pensamiento tanto simples como complejos.

Fijar:

Se refiere a la facilidad para determinar o establecer patrones o normas de la índole que solicite el constructor del ítem.

Comentar:

Involucra tanto la capacidad de comprensión como la de análisis. El producto de un comentario se identifica con una explicación que ha demandado procesos de pensamiento complejos.

Clasificar:

Se relaciona con la comprensión del conocimiento. Demanda discriminar entre elementos, períodos, etc. y agruparlos dentro de la categoría correspondiente.

Aplicar:

Sólo ejecuta esta acción quien usa el conocimiento para resolver un problema desconocido o una situación nueva por completo. En caso contrario, el alumno estaría demostrando únicamente la comprensión de ese conocimiento, sea este un principio, una regla, una norma o una fórmula.

El siguiente aspecto, a manera de síntesis, apoya la tarea del elaborador de ítems de ensayo con algunos consejos para su confección.

Sugerencias para el constructor de pruebas de ensayo

Podemos recordar que el elaborador de ítems de ensayo tiene como responsabilidad diseñar una prueba que sirva para medir en forma válida y eficaz el aprendizaje logrado por los estudiantes. Debe esforzarse porque el examen sirva como comprobante de su trabajo. Por tanto:

1. Incluya una muestra representativa de los aprendizajes principales del curso.

2. Exprese las tareas al alumno en forma clara.
3. Asigne las mismas tareas a todos los examinandos. De este modo, evite poner a escoger entre ítems que se refieren a diferentes temas o a distintos grados de dificultad.
4. Anote, al lado de cada ítem, el valor o puntaje que le corresponde dentro del total asignado a la prueba.
5. Determine, con precisión, el tipo de respuesta que el examinando deberá producir.
6. Determine la extensión de la prueba en función del tiempo que se concederá para resolverla y del grado de dificultad de los ítems.
7. Permita al alumno expresar con libertad sus conocimientos; evite encasillarlo en una sola línea de pensamiento, en un solo enfoque o en una sola perspectiva.
8. Cuide de comportarse en forma subjetiva, evitando incluir preguntas que fomenten la visión parcial de un tema, una materia o del conocimiento en general.
9. Para preguntas que piden realizar comentario de texto, seleccione fragmentos adecuados al nivel del estudiante en cuanto vocabulario y densidad del tratamiento se refiere. Preocúpese en esta variedad de ítems de ensayo por incluir textos completos, ricos y apropiados para medir un determinado aprendizaje.
10. Evite considerar aspectos colaterales en la distribución del puntaje de la prueba.
11. Busque, mediante este tipo de preguntas, exigir la transferencia del aprendizaje y medir la aprehensión de principios generales y el desarrollo de conductas generalizadas. Evite, por lo tanto, solicitar conocimientos concretos y aislados unos de otros.

Más recomendaciones

Cuando revise sus ítems de ensayo, sea cuidadoso de lo siguiente:

- A. Permita que otro especialista en su materia revise el borrador de las preguntas. Si fuera posible, también, someta sus íte-

mes a la censura de un profesional con experiencia en construcción de pruebas e ítemes de esta clase.

B. Valore el ítem :

1. frente al objetivo o contenido: Evite medir el conocimiento de datos dispersos, el recuerdo de hechos o principios meramente;
2. frente a las condiciones de enseñanza: Determine si el grado de exigencia es coherente con ellas y si conviene, dados los propósitos del curso;
3. frente a los requisitos técnicos del tipo de ítem (Vea ANEXO: Tabla de valoración de ítemes de ensayo).

C. Evite diferenciar, cuando plantee la pregunta, entre proceso de pensamiento que puede estimular con ella y el producto mismo o tipo de respuesta que exige la pregunta.

D. Contribuya a que el aprendizaje se produzca en forma significativa. Destaque, para este fin, las relaciones entre los conceptos y haga que cobre importancia en la vida práctica del estudiante.

E. Estimule con sus ítemes el desarrollo de la creatividad del alumno, de la capacidad de análisis y la de crítica.

F. Oblíguese a diversificar los ítemes de ensayo en cuanto a forma o presentación, por ejemplo:

- Solicite un esquema donde el estudiante se vea forzado a manifestar integralmente el aprendizaje.
- Proporcione casos o situaciones, desde las cuales el alumno active su capacidad crítica y transfiera sus conocimientos.
- Utilice mapas, diagramas, resultados de investigaciones, dibujos, escalas, encuestas, etc. como apoyo para redactar la pregunta y como medio para lograr transmitir, en forma muy clara, la tarea que solicitará al alumno.

G. Evite el uso del término *ampliamente* como medio para lograr profundidad y mayor extensión en la respuesta. Prefiera, en su lugar, anotar los puntos o aspectos imprescindibles que el alumno deberá considerar en la respuesta y que correspondan a sus expectativas al plantear el ítem.

Sachs Adams (1975, p. 419) nos dice, al referirse a la utilidad de un test, que "hay que empezar deliberadamente enseñando los procesos mentales deseados, y medir el grado en que la enseñanza los ha desarrollado". Nunca olvide el docente que nadie puede ofrecer lo que no posee. Basados en esta idea damos dos últimos consejos a quienes *prefieren las pruebas de ensayo*:

1. Tenga en cuenta que esta clase de prueba no es perfecta, como tampoco ninguna lo es, pero que es perfectible. Ponga todo su empeño en aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen las preguntas de ensayo para que los alumnos exhiban el desarrollo de los distintos procesos de pensamiento que fomentó el proceso de enseñanza-aprendizaje y lleguen a conclusiones acordes con estos.
2. Dedique mucho tiempo y esfuerzo a la construcción de esta clase de prueba. Ponga sus conocimientos y creatividad al servicio del mejoramiento de los ítemes que las integran.

Bibliografía

De Cols Susana y María Martí. *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*. Buenos Aires, Troquel, 1972.

Sachs Adams, Georgia. *Medición, evaluación y guidance*. Buenos Aires, Herder, 1975.

Ebel, Robert L. *Fundamentos de la evaluación educacional*. Buenos Aires, Guadalupe, 1977.

Gronlund, Norman E. *Elaboración de test de aprovechamiento*. México, Trillas, 1974.

Lafourcade, Pedro. *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

Lemus, L. A. *Evaluación del rendimiento escolar*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.

Merhens, William A. y Lehmann, Irvin J. *Medición y evaluación en la educación y en la psicología*. México, CECSA, 1972.

Thyne, J. M. *Principios y técnicas de examen*. España, Anaya, 1978.

Mi agradecimiento especial a la Dra. María del Mar González, profesora de la Cátedra de

HISTORIA DE LA CULTURA de la Universidad de Costa Rica, por el aporte valioso que hizo a este artículo al aceptar mi evaluación de exámenes practicados en sus cursos y por poner a mi disposición esta muestra de ítemes de buena calidad, de la cual he utilizado algunos ejemplos en esta publicación, para beneficio de otros docentes.

Mi gratitud a la Coordinadora y a todos los integrantes de esta Cátedra de HISTORIA DE LA CULTURA que asistieron al curso-taller sobre pruebas de ensayo por la experiencia que a mi favor dejó su trabajo de esta ocasión.

ANEXO

Tabla de especificaciones

Objetivo	Tema I 12,5%	Tema II 25%	Tema III 25%	Tema IV 37,5%	Total ítemes por objetivos
Comprensión de la terminología 40%	estrategias de enseñanza y métodos 1	partes del plan 1 importancia plan 1	partes de una unidad 1 importancia 1	diseño de un curso 1 tipos de diseño 2	8
Aplicación de conceptos 60%		elaborar planes 1 revisar planes 2	elaborar unidades 1 revisar unids. 2	diseñar curso de E.E. 2 de E.O 1 de Lectura 1	10
Total de ítemes	1	5	5	7	18

Cuadro de Balanceo

Contenidos	Criterio de balanceo		Niveles de conducta		Tipo de ítem	Puntajes	
	tiempo		cognoscitivo		D	A	R
	A	B	Compr	Aplic	P		
Nociones didácticas	3	12,5%	x		1 (5)	5	12,5%
Plan de lección	6	25%	x	x	5 (5)	5	25%
Planeamiento de unidades	6	25%	x	x	5 (5)	5	25%
Planeamiento de cursos	9	37,5%	x	x	7 (5)	5	37%
Totales	24	100%			18 (20)	20	100%

15 - 37,5
x - 25%

15 - 47,5
R = relativo

A = absoluto
Compr = comprensión
Aplic = aplicación

Tabla de valoración de ítems de ensayo

Aspectos	
1. Redacción	¿Está claramente planteado el asunto o el problema en la pregunta?
	<ul style="list-style-type: none">• Está formulada sin ambigüedad• Existe concordancia gramatical
	• Aparece incluida en un marco de referencia específico, es decir, permite al alumno saber exactamente lo que el profesor espera de él
	• Es razonable y pueden contestarla los alumnos
	• Define la tarea en forma completa
	• Evita el uso de vocabulario demasiado elevado o innecesariamente técnico.
	• Evita el uso de frases u oraciones demasiado largas o excesivamente complejas.
2. Objetivo	a) ¿Existe correspondencia entre la tarea solicitada y el resultado de aprendizaje estipulado en el objetivo?
	<ul style="list-style-type: none">• La clase y el tipo de ítem escogido resultan relevantes para exigir la demostración del objetivo o para medir el resultado de aprendizaje• Está enunciada de modo que suscita en el alumno tanto procesos de pensamiento simples como complejos.
	b. ¿Es suficiente la cantidad de ítems incluida para medir el resultado de aprendizaje?
	<ul style="list-style-type: none">• La muestra de ítems incluida es representativa del resultado de aprendizaje.• La muestra de ítems incluida permitirá realizar inferencias sobre el grado y el tipo de conocimiento adquirido por el alumno.
	c. ¿Mide estrictamente el resultado de aprendizaje?
	<ul style="list-style-type: none">• Obvia aspectos colaterales en el esquema de puntuación elaborado para clasificar la respuesta.• Solicita tareas relevantes y conocimiento significativos estudiados en el curso.• Evita obligar al alumno a que considere en su respuesta detalles particulares de la materia.

Tabla de valoración de ítems de ensayo

3. Puntaje	<p>a. ¿Existe relación entre el puntaje asignado al ítem y el número de elementos de la respuesta?</p> <ul style="list-style-type: none">• Se confecciona un esquema de puntuación con los distintos aspectos de contenido que deberán aparecer en la respuesta y la cantidad de puntos que se concederá a cada uno de esos aspectos. <p>b. ¿Refleja la prueba la importancia que los temas o contenidos tienen dentro del curso?</p> <ul style="list-style-type: none">• Está balanceada la prueba.• Asigna el puntaje del ítem en forma objetiva, no al azar.
4. Validez	<p>¿Es válida la pregunta para medir el resultado de aprendizaje?</p> <ul style="list-style-type: none">• El grado de exigencia del ítem se corresponde con el del objetivo:<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> evocación<input type="checkbox"/> identificación<input type="checkbox"/> razonamiento• Está libre de errores de concepción o de contenido.• Están ausentes de la pregunta los términos hable, diga, comente, cómo, cuando, por qué, escriba.• Están completas las indicaciones u orientaciones sobre la tarea que debe realizar el alumno.• Fomenta la transferencia del aprendizaje.• Se logra una acertada correspondencia entre el grado de exigencia del ítem y los eventos de instrucción.
