FF 17 05

Pedagogía experimental, elaboración de las pruebas de rendimiento. Autor, Piedad Granados García Tenorio. Con frecuencia, nuestros alumnos se preguntan si es sencillo preparar unas pruebas de rendimiento.

Evidentemente que no lo es. El problema de una construcción adecuada, teniendo en cuenta los objetivos que con esta construcción se pretenden alcanzar, es una tarea muy difícil, más de lo que aparentemente pueda parecer. Así es que vamos a aprovechar este tiempo para aclarar paso a paso cómo se puede llegar a elaborar las pruebas de rendimiento.

Entonces, para construir adecuadamente una prueba, hemos de tener en cuenta los objetivos... No hay que precipitarse. Conviene tener en cuenta lo siguiente. Si unas pruebas elaboradas por un profesor para medir el rendimiento escolar desean buscar información válida y fiable, es necesario que sean de la mejor calidad posible y deberán tener consistencia respecto a su finalidad, para lo cual su preparación habrá de guiarse por unos principios.

¿Y qué principios? No cabe duda que si se cuenta con un enunciado satisfactorio de los objetivos de una unidad didáctica determinada, se habrá dado un paso decisivo en la preparación de la prueba objetiva que abarque esa unidad. Uno de los principios por los que deberá guiarse la preparación de una prueba habrá de ser, pues, la previa enunciación de los objetivos a que debe llevar el aprendizaje y que sean comprobables mediante pruebas objetivas. Porque si no se tienen previstos los objetos que comprobar, no se pueden preparar las pruebas objetivas adecuadas para medir esos objetivos.

No, desde luego. Pues esa es, precisamente, una de las causas más frecuentes de la poca utilidad de algunas pruebas objetivas. ¿Qué otros principios deben tenerse en cuenta al elaborar una prueba objetiva? También se ha de tener como base el propósito de la prueba en cuestión.

Hay que tener presente a quiénes se aplica y para qué se van a utilizar los resultados. Por ejemplo, no es lo mismo que la prueba vaya a utilizarse para evaluar los efectos de un método de enseñanza que para medir diferencias individuales entre alumnos. Además de esto, se deberá tener en cuenta bajo qué condiciones se va a aplicar la prueba, como tiempo disponible, material y espacio que se tiene.

¿Edad de los sujetos? También. Costo de la aplicación. La longitud de la prueba debe ser también una base importante que tener en cuenta, ¿no? Sí, porque según sean los objetivos, harán falta más o menos ítems para medirlos.

Entonces, la longitud de la prueba dependerá también del tiempo que se disponga, del coste y de otras condiciones. Naturalmente. Además, si el número de ítems es pequeño, la fiabilidad de la prueba es también menor, ya que longitud y fiabilidad se hallan directamente relacionados.

¿Está claro? Sí. También hay que tomar como un principio básico a la hora de preparar una prueba, esclarecer su contenido, es decir, saber cuántas preguntas debemos realizar para cada tema y para cada uno de los tipos de conducta comprendidos en los objetivos. Entonces, ¿también tendríamos que tener en cuenta el tipo de ítems que se van a utilizar? Sí, porque según la naturaleza del objetivo por evaluar, tendremos que servirnos de una clase de ítems diferentes.

Pero como norma general, y aun cuando la naturaleza de los objetivos fuese la misma, es conveniente utilizar varias clases de ítems, porque así la prueba se hace más interesante para el alumno. Lo que está claro es que para hacer una prueba como es debido, son muchos los criterios que hay que tener en cuenta. Sí, y esos no son todos.

También es aconsejable presentar juntos todos los ítems de un mismo tipo, especificando claramente ante cada grupo de ítems las instrucciones necesarias para contestarlos, porque esto facilita la tarea del alumno y el objetivo de la prueba. Yo he realizado muchas pruebas objetivas, y unas me han resultado más difíciles que otras, y esto no ha sido siempre porque yo no hubiera preparado bien mis temas. A veces me costaba trabajo comprender lo que algunos ítems querían, y no porque no lo supiera, sino porque realmente aquello… no estaba claro.

Es que la redacción de los ítems de una prueba no es siempre la adecuada. Primero, la estructura y formulación de una prueba deben ser adecuadas al nivel y experiencia de las personas a quienes va dirigida. Por otra parte, los ítems deben ser claros y concisos, sin ambigüedad posible, porque si no, lo que se consigue es, ante todo, acabar confundiendo al alumno con confusiones e interpretaciones erróneas.

Realmente, a mí me ha llegado a suceder que algunos ítems me resultaron incomprensibles porque utilizaban términos que yo, la verdad, desconocía. Y aunque el ítems estuviera bien redactado, yo no sabía lo que quería. Sí, eso es algo que hay que evitar.

Así como poner un gran número de ítems de gran dificultad en una misma prueba, porque en ambos casos disminuye la probabilidad de poder discriminar entre los alumnos. Es curioso. Recuerdo un ítems que, una vez, contesté sin saber realmente lo que hacía, pero el párrafo que debía completar se me había quedado grabado en la memoria, quizás porque no lo comprendí, y a la hora de contestar el ítems, lo hice intuitivamente, sin saber realmente la respuesta, y la verdad es que lo hice bien.

Para evitar estos casos, hay que tener cuidado, a la hora de redactar un ítems, de no transcribir literalmente párrafos de los textos usuales. De todas formas, algo que también habrá que evitar será dar pistas sobre cuál es la respuesta correcta. Claro, y evitar que la respuesta a un ítems sea clave para contestar al siguiente o a otro ítems cualquiera, que es más frecuente.

Todo lo que sea evitar pistas que lleven a contestar correctamente por intuición o deducción es algo que debe evitarse. Luego, también hay que procurar que la opción correcta no sea siempre la última o la primera, o cualquier otra que, si se presenta periódicamente, pueda

inducir al alumno a señalarla como buena, sin molestarse en leer el ítem siquiera. ¿Se puede, de alguna manera, cerciorarse de que el ítems está bien preparado en cuanto a este tipo de fallos? En cierto modo, sí.

Esto se puede lograr preparando el modelo de respuesta de cada ítems, porque la simple preparación de la respuesta nos llevará, en muchos casos, a ver los posibles fallos de la formulación del ítems. ¿Puedes apreciar las funciones del modelo de respuesta? Existen ítems de respuesta breve, de respuesta múltiple, de respuesta alternada y también de asociación. Así es.

Son los que tienen dos columnas y hay que relacionar las palabras de una con las de la otra. No solo tienen palabras, a veces en las columnas figuran símbolos, números o cualquier otra cosa. Los de respuesta alternada son aquellos en los que hay que elegir una opción entre dos opuestas, o cierto o falso, si no.

Es sencillo, porque los ítems de respuesta breve, como su nombre indica, son aquellos en los que el alumno debe escribir una sola palabra o algo muy breve. Y los de elección múltiple son aquellos en los que se proponen varias respuestas para elegir una. Debemos destacar ahora cuáles son las ventajas de cada uno de estos tipos de ítems.

Podemos comenzar con los ítems de elección múltiple, ¿te parece? Bien. La gran ventaja de este tipo de prueba radica en sus múltiples usos y aplicaciones, pero además son ítems fáciles de comprender y utilizar. Nos dan lugar a respuestas ambiguas y son fáciles de corregir mediante fichas perforadas.

También existe el hecho de que la posibilidad de responder correctamente por azar es menor que en la de doble alternativa, ya que se le presentan al alumno cuatro o cinco opciones. Recordemos ahora los inconvenientes. Su elaboración es costosa tanto de tiempo como de materiales.

También requiere una laboriosa preparación debido a la dificultad de encontrar un número suficiente de opciones homogéneas y razonables. Y si los ítems no están bien orientados, pueden condicionar negativamente los hábitos de estudio de los alumnos al medir solamente información. Recordemos en qué tipo de ítems hemos dicho que la posibilidad de responder por azar es muy grande.

Eso sucede en los ítems de respuesta alternada. Esta precisamente es una de las desventajas de esta clase de ítems, y también su ambigüedad, por lo que sólo deben utilizarse en ellos los enunciados de verdadero o falso. Esto es fácil de conseguir en materias como física, matemáticas, ciencias naturales, etc.

Pero el problema surge en las ciencias humanas, donde los contenidos fundamentales pueden ser objeto de juicios y opiniones que no son absolutamente verdaderas o falsas. Precisamente la teoría de la probabilidad decía que, por mero azar, el alumno podrá acertar

aproximadamente el 50% de las cuestiones sin saber nada de lo tratado en la prueba. Ahora bien, para reducir este efecto de azar se pueden tomar dos precauciones.

Primero, limitar el uso de este tipo de ítems en la prueba entre un 10 y un 20%. Segundo, al calificar para corregir el probable azar, se debe aplicar la fórmula puntuación igual a aciertos menos errores partido por número de alternativas menos uno. Tiene las ventajas de su fácil elaboración y corrección, y el escaso tiempo que requieren para ser respondidas.

Veamos las ventajas de los ítems de asociación. Son fáciles en su construcción. Son rápidos en la evaluación de gran número de aspectos en poco tiempo.

Permiten apreciar el poder discriminativo del alumno y su capacidad para establecer relaciones, identificar un nombre, clasificar objetos, etc. Y se pueden adaptar a la mayoría de las disciplinas, fundamentalmente a materias como geografía, historia, ciencias naturales, etc. Y estas son algunas de las limitaciones.

Son poco adecuados para medir los resultados complejos del aprendizaje. Si la pregunta no está bien elaborada, tiene el riesgo de medir solamente información, y es difícil encontrar alternativas homogéneas para la comprensión de los enunciados, tanto en las premisas como en las respuestas. Sepamos ahora las ventajas de los ítems de respuesta breve y completamiento.

Sus ítems son relativamente fáciles de construir. Admiten una amplia aplicación en ítems cuyas bases están construidas por esquemas, diagramas, dibujos, etc. Reducen al mínimo la posibilidad de adivinar la respuesta.

Y en cuanto a sus limitaciones, son inadecuados para medir los resultados complejos de aprendizaje. Si no están bien construidos, resultan difíciles de calificar.