

Foll 371.214
1

6259 Foll 371.214
1



SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA Y EDUCACION
Administración Nacional de Educación Media y Superior

PLANEAMIENTO DE LA TAREA ESCOLAR

(a nivel de profesor)

Y

EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

(Disposición N° 81 del 3 de junio de 1968)

1

—GENERALIDADES—

1969

F04 371.214

1

010259
SIG Foll 371.214
1/ej2

PLANIFICACION y ORGANIZACION

DE LA

TAREA ESCOLAR

DISPOSICION Nº 81/68

1

7446

Buenos Aires, 28 de febrero de 1969.

La Administración Nacional de Educación Media y Superior con el firme propósito de brindar a los señores profesores el asesoramiento y asistencia técnica que como organismo de supervisión de la enseñanza media le corresponde cumplir, resolvió por disposición N° 81 del 3 de junio de 1968 que los señores Inspectores de esta Jurisdicción se constituyeran en grupos de trabajo, organizados de acuerdo con el ordenamiento de los Departamentos de Materias Afines que funcionan en los establecimientos de enseñanza, a los efectos de realizar una primera formulación de objetivos de grupos de materias, de asignaturas —por modalidad y curso—, como así también de los contenidos y actividades mínimas y algunas indicaciones de orden metodológico que pudieran contribuir a una mejor planificación de la tarea escolar, con miras a que el servicio que, en este nivel, presta la Secretaría de Estado de Cultura y Educación sea cada día más eficiente.

No dudamos que los trabajos de las mencionadas Comisiones de Inspectores realizados durante 1968, antes de la supresión del Ciclo de Magisterio, han de constituir un valioso aporte que puede servir de base para la labor de los Departamentos de Materias Afines, en los cuales deben ser leídos y comentados y tenidos en cuenta para el planeamiento a nivel de Departamento y a nivel de profesor.

J. Roberto Bonamino
Director Nacional
de Educación Media y Superior

**GENERALIDADES SOBRE
PLANEAMIENTO A NIVEL DE PROFESOR
Y
EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR**

I. PLANEAMIENTO A NIVEL DE PROFESOR

En los últimos años los sistemas educativos han puesto su énfasis en el Planeamiento Educativo.

El planeamiento integral de la educación, es decir el proceso por el cual se integran todos los factores susceptibles de intervenir favorablemente en la educación, con miras a lograr objetivos prefijados, está en nuestro país aún en proceso de búsqueda y tanteo y dada la complejidad de la tarea puede demandar algún tiempo.

En cambio lo que no puede dilatarse por la urgencia de sus requerimientos es el planeamiento a nivel escolar o sea aquel que organiza, orienta y conduce las actividades de una escuela.

Es verdad y lógico que el planeamiento a nivel escolar está directamente ligado a los fines, objetivos, criterios, principios y aún a los recursos contemplados en el planeamiento educativo realizado a nivel de organismos estatales y/o provinciales centralizadores.

Sin embargo mucho es lo que puede ir realizándose a nivel escolar en un intento por integrar y ordenar racionalmente los factores que intervienen en la enseñanza a los efectos de alcanzar los objetivos seleccionados y formulados por su personal a la luz de una didáctica renovada.

Sintetizando y repitiendo en cierto modo, el planeamiento a nivel escolar es el proceso por el cual se organiza, se orienta y se conduce el conjunto de actividades de una escuela con el propósito de alcanzar objetivos prefijados utilizando los recursos disponibles.

El planeamiento a nivel escolar surge como una necesidad de superar los dos males fundamentales que pueden debilitar o desvirtuar la enseñanza: la rutina y la improvisación.

Se cae en la rutina cuando se aplican los medios educativos (programas, métodos, recursos, esquemas de trabajo, etc.) sin conciencia clara del por qué y para qué de su utilización. En este caso la actividad carece de fundamentos científicos ya que el no comprender el por qué y el para qué se realiza, conduce a la rigidez por impedir su posibilidad de ajuste y por lo tanto imposibilita la auténtica evaluación.

La improvisación es, aunque por otras razones, tan inconveniente como la rutina con el agravante de ser antieconómica ya que al no poseer esquema de trabajo ni metas claras conducirá necesariamente a la confusión, al desgaste de energías y de recursos con serias consecuencias para los destinatarios de nuestra tarea: los alumnos. Los ajustes o rectificaciones se tornan imposibles y la evaluación caerá necesariamente en la arbitrariedad.

La planificación de la educación, en cualquiera de sus niveles, implica un esfuerzo por encuadrar en esquemas lógicos la realidad del quehacer educativo.

El planeamiento de la educación *como técnica de trabajo* carece de valor respecto de lo que consideramos bueno para el desarrollo y mejoramiento de lo humano.

Su riqueza o su valor en este sentido dependerá de la filosofía o principios que lo sustentan.

Se puede planificar para la conformidad o la monotonía y se puede planificar para la libertad y la variedad.

El planeamiento como instrumento de la libertad y su correlato la responsabilidad implica el espíritu de la variedad; por lo tanto, toda planificación animada por estos principios ha de abstenerse de penetrar en la formulación de detalles o minucias asfixiantes y evitar el personalismo en la toma de decisiones y en la elaboración de un plan.

El no contemplar estos dos requerimientos conducirá necesariamente a deteriorar la dignidad humana, a debilitar la espontaneidad y la capacidad creadora y a sumergirnos nuevamente en la rutina.

Por el contrario, cada uno de los respectivos grupos implica-

dos en la tarea de la planificación ha de gozar de un margen de libertad considerable a los efectos de poder realizar los ajustes que demande el medio o grupo real donde ha de desarrollarse la actividad y salvar la espontaneidad y la capacidad creadora de sus integrantes. Asimismo, toda planificación de una actividad escolar ha de ser el producto del esfuerzo cooperativo de los grupos encargados de ejecutarla.

Sin embargo para evitar errores de interpretación, conviene destacar que *la libertad otorgada por la planificación* difiere profundamente de la libertad reclamada por la improvisación y por los sistemas individualistas y competitivos.

La libertad que demande la planificación es una libertad con propósito común y previamente concertada entre los encargados de dirigirla y los encargados de ejecutarla. Así, por ejemplo, el planeamiento realizado en una escuela habrá de responder a los objetivos y lineamientos generales establecidos por organismos centralizadores, pero al mismo tiempo gozará de la posibilidad de ajustar esos objetivos y formas de alcanzarlos a la real situación del medio en el que actúa y a los recursos con que pueda contar. De la misma manera los planes elaborados a nivel de departamento escolar serán una enunciación clara de propósitos comunes y de las formas y recursos recomendables para lograrlos y evaluar sus resultados. Pero transferirá al profesor la libertad y la responsabilidad de ajustar los objetivos a las necesidades de su grupo, de organizar las experiencias de aprendizaje de la manera que estime más conveniente para satisfacerlos y de utilizar las técnicas y recursos más apropiados para lograr y evaluar los resultados deseados.

Acorde con los mismos principios de libertad, variedad y cooperación, el profesor velará porque su plan de trabajo no sea detallista, rígido e inflexible a fin de otorgar en el grado conveniente un margen saludable a la iniciativa de sus alumnos, a la expresión creadora e incluso a las necesidades y modalidades grupales y personales.

Allí donde no exista una conciencia clara de los propósitos que se persiguen ni una comprensión aceptable de las actitudes

y técnicas apropiadas para lograrlos, la planificación tendrá necesariamente que contemplar algunos detalles para evitar arbitrariedades, por lo menos en etapas de transición.

El planeamiento como proceso

El proceso del planeamiento implica las distintas etapas por las que pase en su dinámica la tarea de la planificación.

Estas etapas comprenden las siguientes actividades:

- 1º) Diagnóstico o sondeo de las necesidades y características de la situación real que ha de ser afectada por el plan.
- 2º) Elaboración o formulación del plan.
- 3º) Ejecución del plan elaborado.
- 4º) Evaluación de lo ejecutado.

Técnica para la elaboración de un plan

La técnica para elaborar un plan de una actividad comprende el ordenamiento lógico, claro y sintético de los diferentes aspectos que intervienen en esa actividad.

Hay varias maneras de ordenar lógicamente un plan pero podemos enunciar como esquema mínimo el siguiente:

- 1º) Formulación o enunciación de objetivos que se persiguen con la actividad.
- 2º) Indicación de medios a utilizar para lograr los objetivos.
- 3º) Asignación y distribución del tiempo necesario para cumplir con los objetivos.
- 4º) Indicación de los criterios para evaluar el logro de los objetivos.

Este esquema mínimo de los puntos que ha de contener un plan será enriquecido y detallado según lo requieran las distintas actividades a planificar hasta donde sea necesario para garantizar su claridad e impedir arbitrariedades.

El punto de partida de la tarea de planificación escolar es la departamentalización del personal de los establecimientos en tantos grupos como lo requieran las distintas áreas de actividades educativas en que está empeñada la escuela.

En nuestra realidad escolar, los únicos departamentos que existen con carácter general son los de materias afines que permiten nuclear a los profesores teniendo en cuenta la relativa afinidad de las asignaturas que enseñan.

Por lo tanto, el punto de partida que consideraremos en este caso será el de la planificación a cargo de los departamentos de materias afines.

Planeamiento a nivel de departamento

El planeamiento anual de la tarea que han de cumplir los profesores debe ser realizado en forma cooperativa a nivel de departamento. Antes de comenzar cada curso lectivo los departamentos de materias afines elaborarán, en líneas generales, el plan de trabajo para cada una de las asignaturas que integran el departamento:

En esta tarea tendrán en cuenta:

a) *Formulación de objetivos.* — En términos generales se denomina *objetivo* al principio que gobierna toda nuestra actividad y que influye en cada uno de los pasos o etapas que cumplimos para alcanzarlo.

El objetivo se fija teniendo en cuenta el fin de la educación, tomado como marco referencial, pero es más concreto y más limitado. Es una meta que el profesor se propone alcanzar en un plazo determinado y que sumado a otras metas de realización, posible en sucesivas etapas, permitirá con el tiempo, el logro de los fines propuestos para la educación.

En la planificación escolar el objetivo es a menudo confundido con la materia de estudio y muy comunmente se fijan como objetivos de la acción docente la enseñanza de tal o cual

tema. Concretamente los objetivos de la enseñanza son los productos de aprendizaje que el profesor procura lograr a través de su actividad. Estos productos concretos de aprendizaje son las modificaciones palpables y mensurables que el profesor espera alcanzar en la manera de pensar, en la manera de obrar, en la manera de expresarse y en la manera de sentir del educando, mediante la enseñanza de su asignatura.

En la técnica de la planificación y a los efectos de su enunciación clara y precisa, los objetivos se dividen o clasifican en tres categorías:

— Elementos cognoscitivos e ideativos. — En esta categoría se tendrán en cuenta las informaciones y conocimientos que cada asignatura puede proporcionar con el fin de que los alumnos establezcan asociaciones, relaciones y síntesis significativas que les permitan resolver problemas o situaciones que implica.

— Automatismos. — Dentro de ellos se incluyen hábitos, destrezas y habilidades tanto mentales como verbales y prácticos que los alumnos deben de adquirir en relación con la asignatura.

— Elementos emotivos o afectivos. — Ellos comprenderán los ideales, actitudes o preferencias que los alumnos deben desarrollar a través de una determinada asignatura.

La formulación o enunciación de objetivos cobra particular relevancia en la técnica de la planificación pues condiciona toda nuestra actividad docente. De aquellos productos que esperamos lograr a través de una determinada asignatura dependerá la metodología con la cual trabajemos, los ejercicios de aprendizaje que seleccionemos y particularmente los criterios y técnicas de evaluación que utilicemos.

Por lo tanto los departamentos comenzarán por formular:

1º) Los objetivos generales de materia. — Estos estarán encaminados a determinar las contribuciones educativas que demandamos de cada materia. Los objetivos generales de materia son comunes a todos los cursos en que ese material existe dentro de un sistema educativo.

2º) Los objetivos de materia por curso. — Se logran por desdoblamiento de los objetivos de materia. Son de alcance más reducido y la suma de objetivos de materia de los distintos cursos permitirá alcanzar el objetivo general de materia.

b) *Organización del programa en unidades didácticas.* —

Los integrantes del departamento deben proceder a analizar el programa vigente de cada asignatura con el fin de reorganizarlo en unidades didácticas o sea en temas o experiencias ejes significativas alrededor de los cuales girarán las actividades de aprendizaje. A tales efectos pueden eliminarse del programa vigente los temas superficiales o accesorios y aquellos ya desechados por el avance científico o incluir nuevos temas de importancia fundamental para la comprensión o actualización de la asignatura.

En algunos casos se puede también alterar la secuencia de los contenidos a fin de asegurar un aprendizaje más eficiente y económico.

Estas modificaciones no deben ser arbitrarias; en caso de hacerse deben estar debidamente fundamentadas en razones psicológicas o pedagógicas referidas al aprendizaje de la materia en cuestión.

El número de unidades en que puede dividirse el programa de un curso es variable dependiendo de la asignatura, del enfoque dado a la misma, del criterio de los profesores, etc.

c) *Distribución cronológica.* — Establecidas las unidades los profesores acordarán, teniendo en cuenta el calendario escolar, el número de clases que corresponden a cada programa. De él descontarán un número prudente de clases para los ajustes, acomodaciones y situaciones imprevistas, que puede ser estimado en un 15 o 20 %.

A continuación se asignará a cada unidad el número de clases en que ha de desarrollarse de acuerdo con su extensión y las dificultades estimadas.

Por último se distribuirá el número de unidades a desarro-

llarse en cada uno de los períodos en que, a los efectos de la promoción de los alumnos, se haya dividido el año lectivo.

d) *Enunciación de métodos, técnicas y procedimientos.* —

El departamento deberá formular, en general, los métodos, técnicas y procedimientos que se emplearán en cada asignatura. Al optar por determinados métodos o técnicas pedagógicas, habrá de tener en cuenta el principio de aprendizaje que inspira la nueva didáctica.

La didáctica tradicional ponía un especial énfasis en la consideración de los valores culturales del pasado y en la información académica. Recababa de los alumnos la comprensión y repetición memorística de textos, el trabajo individual y competitivo y daba más importancia a la erudición que a la utilización práctica del saber en situaciones reales de vida y de trabajo.

La nueva didáctica basa su acción en el papel protagónico asignado al alumno. En efecto, la tendencia activista dentro de esta disciplina insiste en el estudio y trabajo en grupos, en la investigación y elaboración personales y en la participación de los alumnos en todas las actividades del aprendizaje; en la formulación o aceptación de los objetivos, en la realización del plan de trabajo, en la investigación y selección de datos e incluso en la evaluación de la tarea cumplida.

A los efectos de poder cumplir con este nuevo enfoque didáctico habrán de ponerse en juego, aparte de los métodos tradicionales, a los cuales se conferirá una nueva dinámica, otras técnicas pedagógicas que favorecerán la participación, intercomunicación y colaboración de los alumnos en todo el proceso del aprendizaje.

Tres son los métodos pedagógicos que en forma global pueden enunciarse como característicos de la nueva didáctica: Asignación de tareas, estudio dirigido y técnicas grupales. Dentro de ellos cabe la utilización de las más variadas técnicas o procedimientos de trabajo los que deben estar de acuerdo con los requerimientos de cada disciplina para facilitar el aprendizaje.

Asignación de tareas. — Son las tareas que el profesor encomienda a sus alumnos con la consiguiente y necesaria aclaración de recursos a utilizar para poderlos cumplir. La asignación no sólo implica el uso de recursos bibliográficos; por el contrario cuanto más rica sea la gama de actividades de aprendizaje que proponga, tanto mejor será la asignación.

Una buena asignación debe:

- Motivar a los alumnos para la realización de las actividades de aprendizaje.
- Fijar el propósito que persigue.
- Establecer con claridad los ejercicios o actividades de aprendizaje que han de llevarse a cabo.
- Proporcionar la orientación para la realización de las actividades indicadas.

Estudio dirigido. — El estudio dirigido tiene por finalidad enseñar al alumno a trabajar. Por lo general la escuela impone al estudiante la realización de una serie de actividades que él debe realizar sin que se le haya enseñado cómo debe ejecutarlas. Así nadie le enseñó cómo puede elaborar una síntesis, cómo puede investigar un tema, cómo puede manejar el fichero de una biblioteca, cómo puede emplear el instrumental de un laboratorio, cómo puede realizar una observación o una experiencia, cómo puede realizar una revisión en forma ordenada y sistemática a los efectos de lograr el máximo aprovechamiento en el tiempo posible, etc.

El trabajo dirigido se propone, precisamente, suministrarle los métodos o técnicas utilizables para llevar a cabo estas tareas dentro o fuera del aula.

Es indudable que el aprendizaje del trabajo intelectual reviste mayor importancia que el aprendizaje del trabajo material. En vista de ello los profesores de los diversos cursos, dentro de las horas de clase, deben dedicar parte de su tiempo a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para poder estudiar.

La clase de trabajo dirigido debe ser aquella en la que el alumno "aprende a aprender".

Técnicas grupales. — Se entiende por trabajos grupales aquellas actividades realizadas por grupos de alumnos o por toda la clase organizada en grupo operativo con el objeto de resolver problemas o situaciones planteados por el profesor o por los mismos estudiantes.

Si bien la nueva didáctica tiende al desarrollo de la personalidad libre y evolucionada de los educandos y estimula su espíritu de iniciativa, no descuida el aspecto de integración social de los mismos. Para lograrlo recurre al trabajo de colaboración que favorece el intercambio y la comunicación y proporciona al individuo los medios para una convivencia armónica y equilibrada al acostumbrarlo a someterse voluntariamente a las normas dadas y a integrar su actividad individual a la actividad del grupo.

Las técnicas grupales no pueden constituir el único sistema de trabajo escolar, sino que deberán ser alternadas con métodos individualizantes.

Entre las técnicas grupales de empleo más frecuente a nivel secundario podemos mencionar: la discusión dirigida con participación de todo el grupo conducido por el profesor, el trabajo por grupos organizados para cumplir distintos tipos de actividades, mesa redonda, "Phillips 66", desempeño de roles, debates, etcétera.

e) *Enunciación de recursos.* — Dentro del planeamiento el departamento señalará los recursos que han de utilizarse para promover las experiencias de aprendizaje.

Estos recursos estarán en consonancia con los ambientes físicos y elementos con que cuenta la escuela.

Entre ellos podemos mencionar:

Recursos bibliográficos: libros de texto, libros de ejercicios, publicaciones y periódicos, libros de consulta, folletos y boletines.

Láminas.

Carteles.

Gráficos.

Mapas.

Glóbulos terráqueos.

Naturalezas muertas.

Modelos.

Instrumental de laboratorio.

Radio.

Televisión.

Materiales de proyección: películas - diapositivas - tiras didácticas.

Grabaciones: discos y cintas magnéticas.

Máquinas y herramientas.

f) *Criterios generales de evaluación.* — De acuerdo con los métodos de trabajos indicados, con los objetivos seleccionados y formulados y con las características de la asignatura, el departamento indicará, a modo de orientación, los criterios generales a utilizarse para comprobar los resultados del aprendizaje.

Planificación a nivel de aula

Sobre la base de la planificación hecha a nivel de departamento cada profesor asumirá la responsabilidad de planificar cada una de las unidades en que se haya dividido su programa, de acuerdo con las características de sus distintas divisiones.

Al planificar cada unidad el profesor seguirá una técnica similar a la empleada por el departamento.

Se enuncian a continuación los aspectos que habrá de tener en cuenta en la elaboración del plan personal de trabajo sin que ello implique que deba ajustarse rígidamente a este esquema:

1º) Enunciación de los objetivos específicos de cada unidad.

- 2º) Enunciación de los tópicos o problemas fundamentales que se incluirán en cada unidad.
- 3º) Tiempo que se destinará al desarrollo de cada unidad.
- 4º) Enunciación de los recursos que ha de utilizar para el desarrollo de la unidad.
- 5º) Enunciación de las actividades que realizará el profesor.
- 6º) Enunciación de las actividades que tendrán a su cargo los alumnos.
- 7º) Técnicas que se utilizarán para la evaluación parcial o total de la unidad.

II. EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

En términos generales se entiende por evaluación los distintos procesos que se ponen en práctica para determinar hasta qué grado se han alcanzado los objetivos educativos propuestos.

La evaluación es, dentro del proceso de planeamiento, una etapa de relevante importancia. Todo plan de trabajo ha de ser necesariamente evaluado durante y después de su ejecución. Las evaluaciones parciales permitirán hacer los reajustes necesarios y prudentes mientras se está ejecutando y la evaluación final permitirá verificar si se han alcanzado los propósitos que aspirábamos lograr.

A nivel de departamento conviene que, utilizando diferentes técnicas (estadísticas de rendimiento - encuestas - discusiones de grupo - etc.), se estimen los resultados alcanzados. Esta estimación será el punto de partida para una nueva planificación.

En el proceso evolutivo a nivel de aula los métodos que habrán de utilizarse serán determinados por la naturaleza de los objetivos y de las actividades. La escuela actual al ampliar los objetivos y al aumentar el número de experiencias educativas se ve en la necesidad de ampliar sus recursos evaluativos. Así, además de la evaluación de los conocimientos y de la capacidad para relacionarlos y utilizarlos, el profesor tendrá que tener en cuenta la participación de los alumnos en las actividades del aula, sus hábitos de trabajo, las destrezas que pongan de manifiesto, sus actitudes, etc., con el fin de tener una visión de los mismos lo más completa posible.

Para evitar que la evaluación sea arbitraria, el profesor deberá tener presente, en el momento de la elaboración de las pruebas de rendimiento, los objetivos que ha formulado y las activida-

des que se han realizado para alcanzarlos. Si un profesor pretende, por ejemplo, evaluar la capacidad de sus alumnos para expresarse con claridad y corrección o sus hábitos de estudio, deberá fijar estos propósitos y deberá ejercitar a sus alumnos hasta lograr que se transformen en productos de aprendizaje.

Aunque las pruebas de rendimiento escolar se establecen para medir el aprovechamiento de los alumnos, no debemos olvidar que ellas ponen en evidencia la competencia o ineficacia de un profesor. Una clase donde se han formulado adecuadamente los objetivos, donde se emplean técnicas didácticas que estimulan la actividad de los alumnos, donde las pruebas responden a la ejercitación o experiencias de aprendizaje realizadas en el aula, no podrá mostrar más que un mínimo de fracasos.

Esto nos indica que el proceso de evaluación de la actividad escolar es mucho más amplio que el proceso de calificación o de medición del rendimiento escolar, ya que en el mismo entran en juego el análisis de otros factores, tales como: formulación adecuada de objetivos, selección eficaz de procedimientos didácticos, selección adecuada de experiencias de aprendizaje, acertado empleo de los criterios de evaluación, etc., aspectos todos que el profesor no podrá dejar de considerar al hacer una auténtica evaluación.

Pruebas para la comprobación del rendimiento escolar. —

Con el objeto de sistematizar de alguna manera las pruebas que pueden emplearse en situaciones de aprendizaje, las podemos agrupar en pruebas informales y pruebas formales.

Las pruebas informales se realizan a lo largo del proceso de aprendizaje con el objeto de efectuar mediciones parciales de los adelantos alcanzados por los alumnos. Ellas pueden consistir en: interrogatorio oral, debates, discusión dirigida, comunicaciones orales hechas por el alumno en la clase, ejercicios escritos, tareas asignadas a los alumnos, composiciones, informes, resúmenes escritos, respuestas o cuestionarios, experiencias o trabajos prácticos, trabajos en equipo, etc.

Las pruebas o procedimientos formales, tienen por objeto

medir el grado de aprovechamiento de los alumnos en períodos preestablecidos y con carácter de examen a los fines de la promoción. Las mismas pueden también ser empleadas al finalizar cada tema significativo o cada unidad de trabajo para tener una apreciación global del aprovechamiento de los alumnos.

Las pruebas formales pueden ser clasificadas en pruebas de tipo tradicional y pruebas de nuevo tipo.

Dentro de las pruebas de tipo tradicional encontramos el clásico examen oral y el examen escrito de ensayo o composición.

Los exámenes orales constituían casi el único sistema de evaluación de la antigüedad. Ello no significa que ahora deban descartarse. Por el contrario deben emplearse en aquellas situaciones que los requieran expresamente.

Los exámenes orales presentan las siguientes desventajas: las preguntas de los profesores no han sido pensadas por lo que pueden encerrar distinto grado de dificultad para los diferentes alumnos; entran en juego factores extrapedagógicos como la fatiga y la irritabilidad de los profesores, lo que los torna arbitrarios; provocan en los alumnos inhibiciones y, por su breve duración, no son significativos de la tarea de aprendizaje llevadas a cabo.

En oposición ofrecen las ventajas de permitir determinar el dominio y la seguridad de los alumnos en los temas fundamentales de la asignatura y su capacidad para organizar su pensamiento y resolver con rapidez y acierto las cuestiones planteadas.

Los exámenes escritos de tipo tradicional consisten en la asignación de temas o preguntas que los alumnos deberán contestar por escrito en forma amplia y detallada, dando lugar cada tema o pregunta a una composición sobre el tópico en cuestión.

Los exámenes escritos tienen sobre los orales las ventajas

de ser uniformes para todos los alumnos, de permitirles elaborar con tranquilidad y sin interferencias sus respuestas y de facultar al profesor para tener una idea más clara del grado de aprovechamiento de los estudiantes.

Con todo no eliminan la subjetividad tal como lo demuestran las distintas calificaciones asignadas a una misma prueba escrita por diferentes profesores y aún por el mismo educador luego de transcurrido algún tiempo.

Los exámenes escritos de tipo ensayo o composición son susceptibles de ciertos enfoques que permiten su adaptación a una nueva didáctica al tornarlos más confiables y objetivos. A tales efectos se recomienda como muy práctico que al adjudicarles a los alumnos temas o cuestiones para responder se concreten las exigencias del profesor mediante aclaraciones precisas tales como: qué, quién, cuándo, dónde, haga una lista, haga un esquema, describa, contraste, compare, explique, disenta, desarrolle, resuma, etc. (Tomado del "Manual de evaluación del rendimiento escolar" de Luis A. Lemus - Ed. Cultural Centroamericana - Cap. 7.)

Dentro de las pruebas de nuevo tipo podemos mencionar las pruebas de libros abiertos, las pruebas prácticas y las pruebas objetivas.

Pruebas de libros abiertos. — Permiten al alumno trabajar con la bibliografía necesaria para resolver situaciones concretas planteadas por el profesor. No miden la capacidad mnemónica sino el dominio de la asignatura y la habilidad para emplear la documentación escrita.

Contra las prevenciones que los profesores pueden tener hacia este tipo de comprobaciones, creemos necesario aclarar que el alumno mal preparado se desorienta y se pierde dentro de la variedad de las informaciones que los documentos bibliográficos le ofrecen no pudiendo resolver la situación teórico-práctica propuesta. Por otra parte estas pruebas son las que reproducen con mayor similitud las condiciones de trabajo en las cuales los adultos se desenvuelven.

Pruebas prácticas. — Se proponen verificar el aprovecha-

miento de los alumnos a través de la habilidad y destreza que ponen de manifiesto en la ejecución de tareas relacionadas con la asignatura.

Permiten juzgar al alumno en situaciones reales que deben ser resueltas por la acción y no mediante largas y difíciles explicaciones verbales o escritas.

Pruebas objetivas. — Surgen como reacción contra la subjetividad de los exámenes. Plantean una serie de cuestiones que sólo admiten una respuesta correcta dada por medio de signos o en pocas palabras, por lo que también se las llama pruebas de respuestas cortas.

Las pruebas objetivas responden a las siguientes normas:

- a) *Validez:* cada prueba debe medir precisamente lo que se propone medir (conocimientos, capacidad de atención, de memoria reflexiva, etc.).
- b) *Confiabilidad:* seguridad de que distintos profesores calificarán de la misma manera una misma prueba.
- c) *Objetividad:* seguridad de que en diferentes situaciones un mismo profesor calificará de la misma manera la misma prueba.
- d) *Practicabilidad:* debe ser de fácil aplicación.

Las pruebas objetivas de empleo más frecuente son las siguientes: de ordenamiento, de identificación, de analogía, de alternativa, de selección múltiple, de oraciones incorrectas, de razonamiento, de asociación, etc.

Las ventajas de las pruebas objetivas radican en que: la relación maestro-alumno mejora al desaparecer la subjetividad en la calificación; facilitan la corrección de los trabajos y por lo tanto hacen posible una evaluación más frecuente y consiguientemente una localización más clara de las dificultades en el aprendizaje.

Las críticas que se le pueden formular son las siguientes: algunas pruebas sólo exigen inventariar, no posibilitan el razona-

miento ni el pensamiento creador, no permiten al alumno adoptar una posición crítica frente a lo que se le ha enseñado y la objetividad puede llegar a desaparecer si el profesor es quien elabora la prueba.

BIBLIOGRAFIA

- Luis A. de Mattos: Compendio de didáctica general - Editorial Kapelusz.
- Thomas Risk: Teoría y práctica de la enseñanza secundaria - Editorial Uteha.
- Robert Mc Kean: Principios y métodos de la educación secundaria - Editorial Troquel.
- Jones y otros: Sistema de unidades de trabajo escolar - Editorial Uteha.
- Süßker: Principios de didáctica moderna - Editorial Kapelusz.
- Angel Márquez: Fundamentos para una renovación de la enseñanza secundaria - Universidad del Litoral.
- Luis Lemus: Manual de evaluación del rendimiento escolar - Editorial Cultural Centroamericana.
- Nelson L. Bossing: La pedagogía en la segunda Enseñanza - Editorial Pax - México.
- Lindley Stiles y Mattie Dorsey: La enseñanza democrática en las escuelas secundarias - Editorial Letras - México.
- H. Orville Nordberg, James M. Bradfield y William C. Odell: La enseñanza en la escuela secundaria - Editorial El Ateneo - Buenos Aires.
- Pedro Cebollero: La evaluación del trabajo escolar - Unión Panamericana - Washington.
- Edwin Wandt y Gerald Brown: Fundamentos de la evaluación de la enseñanza - Editorial Pax - México.
-