

GAPPISA, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva PISA

David Duran Gisbert

Finalizábamos el capítulo anterior sobre los claroscuros que enmarcan el proyecto PISA, realizando una reflexión sobre qué puede y no puede preservarse de la propuesta y, sobre todo, de que modo podría aprovecharse su impacto social y educativo. En este capítulo proponemos un instrumento específico, derivado de los principios psicoeducativos que articulan PISA, de gran utilidad para mediar entre las pruebas de evaluación que comúnmente emplean los profesores, sus creencias y concepciones sobre el sentido y significado de sus evaluaciones, y los preceptos que la literatura científica –y entre ésta, la que da cobertura a PISA-, mantiene y defiende; dicho de otro modo, un instrumento que propone un puente entre la realidad y el deseo.

PISA como potencial para la mejora de las prácticas educativas

El Programa Internacional para la Evaluación del Alumnado (PISA, Program for International Student Assessment), desarrollado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), tiene unas repercusiones educativas importantes, debido a la resonancia social y mediática que acompaña la difusión de los resultados de sus informes.

Probablemente el momento de cambio político que afectaba, y que aún afecta al sistema educativo español, así como los resultados poco favorables obtenidos por nuestro alumnado, explica que los resultados de las últimas evaluaciones (MEC-INECSE, 2004; MEC-INECSE, 2007) hayan despertado un gran interés y un cierto debate educativo y social.

En el ámbito educativo, tal y como señala Sanmartí (2005), y ante el reto que suponen los resultados de PISA, podemos optar por dos posiciones: o bien renunciar a afrontar los retos (minusvalorando la prueba o atribuyendo las responsabilidades a características estructurales fuera de nuestro alcance), o bien podemos buscar nuevas maneras de hacer en el aula y en el seno de las prácticas educativas. Obviamente coincidimos con la autora en la necesidad de mejorar el sistema educativo y en la oportunidad de hacerlo, justamente, a partir de las reflexiones que generan los resultados de este estudio. En esta

línea se han hecho muchas recomendaciones, tanto desde el punto de vista de los resultados del propio estudio, como desde una perspectiva aplicada a la práctica escolar (como, por ejemplo, Marchesi, 2005, o Solé, 2005).

En nuestro caso nos proponemos utilizar el estudio PISA, y su repercusión en el ámbito educativo, para promover cambios más modestos, pero inmediatos, a partir de la reflexión que se pueda generar directamente en los docentes, al contrastar sus propias pruebas de evaluación con las utilizadas por el estudio. Se trata, si se quiere, de utilizar PISA como pretexto para abrir procesos de reflexión docente que inviten a la mejora profesional.

Del mismo modo que las pruebas de la selectividad han influido en gran manera sobre la forma de evaluar del profesorado de bachillerato, consideramos que el profesorado de secundaria obligatoria puede estar en disposición de efectuar cambios similares en la evaluación en consonancia con los criterios de PISA.

Se podría objetar que las pruebas de evaluación de PISA tienen un carácter individual y sumativo, y toman, además, un formato elemental y simple de papel y lápiz, felizmente superado por formas más continuadas y ricas (que van más allá del clásico examen individual) utilizadas por muchos profesores de secundaria. Ciertamente es así, y seguramente la utilidad de lo que presentamos tomará especial relevancia para aquellos profesores y profesoras que utilizan una prueba sumativa al final de la unidad didáctica. Para ellos la reflexión sobre su propia prueba de evaluación, a la luz de los criterios de PISA, puede ofrecer oportunidades de generar procesos de cambio; y, seguramente, no sólo en la evaluación, sino que esta reflexión también puede tener un impacto en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo puede resultar también útil para el profesorado que se interesa por una evaluación de carácter formativo y continuo, al proporcionarle indicadores de mejora de esas actividades de evaluación.

Entendemos que esta secuencia de posibles cambios de mejora (reflexión sobre las pruebas de evaluación e impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje) puede despertar también cambios en las concepciones docentes. Tal y como plantean Bliem y Devinroy (1997), para que haya cambios profundos en estos dos aspectos señalados, es necesario que el profesor explicita las teorías internas o concepciones que guían su práctica. Este proceso de explicitación permite analizar la congruencia entre las concepciones y las prácticas, e identificar los elementos de mejora.

Una guía de revisión de pruebas a partir de los criterios de PISA

En los principios generales del programa PISA se mencionan dos criterios básicos en la elaboración de las pruebas: autenticidad y validez educativa

(las pruebas pretenden ser similares a las que tienen lugar en las tareas escolares) y currículo nacional (se toman como referencia los contenidos curriculares de los estados que son evaluados).

Lógicamente, estos dos criterios resultan demasiado generales –y poco precisos– para nuestros propósitos y se hace necesario una mayor profundización al hacer emerger las características comunes que se explicitan en las descripciones de los diferentes tipos de pruebas (matemáticas, ciencias, comprensión lectora y resolución de problemas). A continuación presentamos los criterios obtenidos en las descripciones de las pruebas, en concreto de las aplicaciones de los años 2000 y 2004 (OCDE-INECSE, 2004; MEC-INECSE, 2004). Al mismo tiempo, ofrecemos algunas preguntas que el docente puede hacerse para reflexionar sobre el grado de proximidad de sus pruebas respecto a los criterios mencionados. Estas preguntas –que destacamos en los recuadros– constituyen lo que hemos denominado la *Guía para el Análisis de las Pruebas de evaluación desde la perspectiva PISA* (abreviadamente GAPPISA).

Autenticidad

Las actividades están basadas en contextos auténticos referidos a la vida personal, al trabajo o a la comunidad. En PISA 2000 se pone un ejemplo para diferenciar «real» de «auténtico». Un problema (o una actividad) puede ser real si puede existir y es verosímil, pero para que sea auténtico ha de ser probado en el mundo real: el alumno debe poder encontrarlo en situaciones de la vida en general. Se opta por situaciones de evaluación que van más allá del entorno escolar (del laboratorio o del aula), buscando circunstancias problemáticas que nos afecten en tanto que individuos, miembros de una comunidad o ciudadanos del mundo. Esta propuesta puede comportar un cierto grado de interdisciplinariedad y de superación de las divisiones curriculares tradicionales.

Sintetizando algunas propuestas para el análisis del grado de autenticidad de las tareas de evaluación (Díaz Barriga, 2003; Wiggins, 1990; Gulikers, Bastiaens y Kirschener, 2004), entendemos que merece la pena centrarse en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, el nivel de realismo o reproducción de las condiciones de aplicación y de la exigencia cognitiva que la tarea de evaluación tiene en relación a las condiciones y exigencias que la tarea plantearía en la vida cotidiana. En segundo lugar, el nivel de relevancia o grado de utilidad que la tarea propuesta tiene para que el alumno pueda enfrentarse a situaciones o problemas prototípicos en su vida personal o profesional. Y, por último, el grado de proximidad de la tarea de evaluación con el tipo de actividades que habitualmente el docente plantea a los alumnos. Las cuestiones que pueden

guiar el análisis de las preguntas respecto a su grado de autenticidad, podrían ser las siguientes:

¿Las preguntas se relacionan con problemas o situaciones que el alumno podría encontrarse en su vida cotidiana?

Sí No

¿Las condiciones de aplicación (físicas o sociales) son similares a las que el alumno se encontrará cuando tenga que resolver la tarea en la vida personal o profesional?

Sí No

¿El grado de exigencia de la tarea propuesta es similar a la que el alumno se encontrará cuando tenga que resolver la tarea en la vida personal o profesional?

Sí No

¿La tarea propuesta es relevante o útil para que el alumno se enfrente a situaciones o problemas de su vida personal o profesional?

Sí No

¿Estas preguntas tienen que ver con temas relevantes dentro del dominio de la lectura?

- Recuperación de la información.
- Interpretación de textos.
- Reflexión y evaluación en base a textos.

¿La tarea o preguntas propuestas se alejan de los planteamientos utilizados habitualmente en el aula?

Sí No

Creación de una situación o problema

Se propone una situación (expresada por un texto, estímulo o tema) a partir de la cual se plantea un bloque de preguntas. Eso permite que el alumno pueda economizar el tiempo y, de esta manera, profundizar sobre una misma temática, lo cual hará posible la evaluación de múltiples aspectos de su rendimiento. La pregunta de autoanálisis para el profesorado, en este caso, es unívoca:

¿Se parte de una situación problemática, en forma de un texto coherente (artículo, caso, grabación, etc.), a partir del cual se realizan las diferentes preguntas?

Sí No

Movilización creciente de procesos cognitivos

Las situaciones tienen que permitir movilizar procesos cognitivos de orden superior. Así, por ejemplo, en el caso de la resolución de problemas se pone en juego la comprensión, la descripción, la representación, la resolución, la reflexión y la comunicación. O, en el caso de la comprensión lectora, el alumno tiene que extraer información, desarrollar una comprensión general, una interpretación, reflexionar y valorar el contenido del texto y su forma. Por la calidad de estos procesos se descartan las preguntas que requieran repetición o recuerdo de información puntual o aislada.

Además, en relación con esta exigencia cognitiva, se propone que las preguntas que se formulan a propósito de la situación creada tengan diferentes niveles de dificultad, siguiendo un grado de complejidad creciente.

En la GAPPISA, combinamos estos dos factores y, además, incluimos los procesos cognitivos de bajo nivel de exigencia para ayudar al profesorado a su detección, si es el caso.

¿Las preguntas se plantean a diferentes niveles de complejidad?

Sí No

En caso afirmativo, rellena el cuadro siguiente para cada una de las preguntas:

	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4
1. Reproducir (por ej.: recitar de memoria, copiar...).				
2. Comprender (por ej.: explicar, comparar, diferenciar...).				
3. Analizar y sintetizar (por ej.: clasificar, esque- matizar o resumir los puntos importantes...).				
4. Resolver (por ej.: planificar una solución, ejecutarla y evaluar el resultado).				
5. Reflexionar sobre el resultado y comunicarlo (por ej.: valorar ventajas e inconvenientes, extrapolar, formular futuras hipótesis...).				

Preguntas en formato y modalidad diferentes

Las preguntas se elaboran a través de diferentes representaciones (gráficos, tablas, palabras, símbolos, dibujos, etc.), para que se puedan interpretar fácilmente. Se evita el vocabulario excesivamente técnico, requisitos de comprensión lectora adicionales o la necesidad de recurrir a experiencias vitales personales específicas.

Asimismo se apuesta por el uso combinado de diferentes modalidades de preguntas, utilizando las de elección múltiple, de respuesta cerrada y de respuesta abierta. Para las primeras se plantean tres criterios de uso: que no se puedan contestar meramente seleccionando la información ofrecida; que se utilicen alternativas o distractores que no induzcan a caer en errores, sino que muestren cómo el alumno consigue hacer frente o no a la pregunta; y que se utilicen prioritariamente cuando la respuesta alternativa requeriría un proceso demasiado largo o complicado (como, por ejemplo, dibujar un gráfico...).

Las preguntas de respuesta cerrada, también llamadas de respuesta construida, piden al estudiante que produzca una respuesta que puede ser fácilmente corregida como cierta o falsa. Éstas serán indicadas cuando sea importante ver si los estudiantes son capaces de elaborar una respuesta por sí mismos; tienen que explicitar claramente qué debe hacer el alumno para responder; y tienen que suscitar un número limitado de respuestas posibles.

Finalmente, las preguntas de respuesta abierta permiten ver si los estudiantes son capaces de producir una respuesta y, luego, mostrar el procedimiento de resolución. Precisan respuestas breves (como, por ejemplo, resultados numéricos, clasificaciones, un nombre, un ejemplo...). Estos tipos de preguntas tienen que permitir examinar el grado con el que el estudiante entiende el problema, y son, como hemos dicho, especialmente indicadas para pedir que el alumno explique o justifique el trabajo realizado.

En la guía para el análisis de las preguntas de evaluación se sugiere al profesor que reflexione sobre ambos aspectos.

¿Las preguntas se formulan en una variedad de modalidades de respuesta?

- Elección múltiple.
- Respuesta cerrada.
- Respuesta abierta.
- Otras (especificar):

¿Las preguntas incluyen diferentes formas de representar la información (gráficos, dibujos, símbolos, tablas, diagramas, mapas, etc.)?

- Sí No

Evaluación centrada tanto en el proceso como en el resultado

En este sentido, las pruebas PISA a menudo piden al alumno que muestre métodos y procesos de pensamiento utilizados en la resolución del problema o de la actividad propuesta.

En la GAPPISA se sugiere que el profesor reflexione sobre este aspecto, cuestionando en qué momento de la resolución se le pide al alumno –si esto se hace– que explicite el proceso de pensamiento que ha puesto en juego.

¿La prueba facilita que los alumnos hagan explícito el proceso de resolución que siguen?

Sí No

En caso afirmativo, ¿qué parte del proceso de resolución se favorece que se haga explícito?

- Al principio: la planificación de la resolución del problema.
- Durante el desarrollo o ejecución del problema: los pasos o las fases.
- Al final: la resolución en forma de autoevaluación.

Ofrecimiento de ayudas

Pensadas, de momento, para la aplicación colectiva y con resolución individual, las pruebas PISA no prevén ninguna forma de ayuda, excepto en el caso de la calculadora, para la cual el criterio es que el alumno decida libremente si la utiliza.

En nuestro caso, sugerimos la posibilidad de enriquecer algo más el ofrecimiento de ayudas que se ponen a disposición de los alumnos durante el proceso de evaluación.

Sin embargo, las situaciones de evaluación que tienen lugar en las aulas de secundaria pueden fácilmente superar estas restricciones vinculadas a aspectos de control de variables de pasación (para la comparación de resultados en contextos amplios) y de economía de tiempo de aplicación y corrección. En esta línea la pauta promueve la posibilidad de enriquecer algo más el ofrecimiento de ayudas que se ponen a disposición de los alumnos durante el proceso de evaluación.

¿Se prevé la posibilidad de que los alumnos puedan utilizar materiales o instrumentos de apoyo para resolver la prueba (por ej.: calculadora, documentos, diccionario, etc.)? Sí No

¿Se prevé la posibilidad de que los alumnos puedan recibir ayuda puntual de algún o algunos compañeros? Sí No

Niveles de competencia

Los resultados de las pruebas sitúan al estudiante en un nivel de competencia determinado para cada área (por ejemplo, 5 niveles para comprensión lectora). Eso es posible porque utilizando la Teoría de respuesta al ítem (*Item Response Theory*) se calcula la probabilidad de que una persona responda correctamente a un ejercicio determinado dentro de un grupo concreto de ejercicios. Esta probabilidad se distribuye en un continuo que representa la competencia del alumno (el resultado obtenido por el alumno) y la complejidad del ítem (resultado obtenido por la pregunta al ser pasada al conjunto de estudiantes). Este continuo es la escala (con valores numéricos) que da lugar a los diferentes niveles agrupados en puntuaciones.

Lógicamente una parte de este criterio se aleja de las necesidades de las evaluaciones del profesorado de secundaria. Pero hay un aspecto que merece la pena recuperar y hacer explícito para la reflexión del profesor: nos referimos a los criterios de corrección. Obviamente, el profesorado utiliza criterios de corrección para la obtención de la puntuación, pero muchas veces éstos son posteriores a la prueba y tienen un carácter estrictamente funcional. Definirlos antes de la prueba no sólo permite ajustar las preguntas a los verdaderos objetivos de aprendizaje, sino que también permite poderlos comunicar a los alumnos, posibilitando interesantes procesos de autoevaluación y/o coevaluación.

¿Los criterios de corrección de cada pregunta se especifican claramente?

Sí No

En caso afirmativo, rellena el cuadro siguiente para cada pregunta:

PREGUNTA NÚMERO:	CRITERIO (COMENTARIO)
Puntuación máxima:	
Puntuación parcial:	
Sin puntuar: 0	

¿Se facilitan los criterios de corrección a los alumnos para generar procesos de autoevaluación o coevaluación?

Conclusiones

Entendemos que los cambios que los profesores hagan a sus pruebas, a la luz del proceso de reflexión que genera la GAPPISA, pueden ser de diverso

calado. En algunos casos, la guía puede favorecer pequeños cambios o ajustes poco profundos, que seguramente no plantearán modificaciones importantes en la prueba. En otros casos, sin embargo, pueden producirse cambios notables que modificarán sustancialmente la prueba, acercándola a los criterios mencionados y que, a su vez, pueden propiciar la revisión de las concepciones del profesor o profesora sobre la evaluación.

También tenemos la impresión de que cuando el profesor modifica su prueba y luego revisa sus convicciones sobre la evaluación, estos procesos desencadenarán cambios en las actividades de enseñanza y aprendizaje, es decir, en la manera en que el profesor enseña a sus alumnos. En este sentido, la GAPPISA puede actuar como instrumento que facilite la reflexión y la mejora profesionales de las actuaciones docentes, tanto en cuanto a la evaluación como en cuanto a las metodologías.

Finalmente quisiéramos destacar que en los primeros usos de la GAPPISA, como los que se presentan en este libro, los profesores han contado con un asesoramiento externo, pero, obviamente, una de las potencialidades de la guía radica en que ésta puede ser utilizada de forma más autónoma o como herramienta de reflexión para la formación entre profesores.