

LA EVALUACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES: LA HISTORIA ECONÓMICA

DONATO GÓMEZ DÍAZ
Departamento de Economía Aplicada

JOSÉ MIGUEL MARTÍNEZ LÓPEZ
Departamento de Didáctica, Ciencias Sociales
Universidad de Almería

ABSTRACT: Due to the renovated situation that is being proposed about the teaching methods in all the education levels, the evaluation, like an important part of the educative process, must be understood from a comprehensive and betterment perspective. Qualitative and democratic methods must be introduced in the Economic History course, and applicate it like a dialogue platform. This article also gives an opinion on the differences between giving points and evaluating, methods, opinions and the general problem of the evaluation.

Key words: didactic, economic history, evaluation, education, examination.

RESUMEN: Debido a la situación renovadora que se está planteando sobre la forma de enseñar en todos los niveles educativos, la Evaluación, como parte importante del proceso, debe entenderse desde una perspectiva comprensiva y de mejora. En Historia Económica se tienen que introducir modelos cualitativos, democráticos y aplicarla como plataforma de diálogo. También se opina sobre las diferencias entre medir y evaluar, técnicas, criterios y la problemática general de la evaluación.

Palabras clave: didáctica, historia económica, evaluación, proceso de enseñanza, medir-evaluar, pruebas

INTRODUCCIÓN

Las nuevas formas de entender las relaciones de comunicación en el aula, plantea la necesidad de reflexionar sobre los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, los contenidos de nuestra materia, tanto en lo referente a la selección como a la organización, secuenciación y adaptación a los diversos niveles educativos, universitarios o no, es un tema pendiente.

No pensamos lo mismo en lo referente a otros elementos del currículum, como son el planteamiento previo de objetivos a cubrir, la necesidad de incorporar nuevas metodologías y técnicas para hacer más atractiva la materia, el uso de recursos que motiven y el planteamiento de diseños de evaluación que reflejen la realidad del aula, de nuestro trabajo y el de los alumnos.

Para este artículo, hemos acotado preocupaciones de índole científico-didácticas en torno a la Evaluación, por considerarla el elemento primordial de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tema este de la Evaluación en el que se admite tanto el trabajo de los alumnos, como la calidad científica de nuestro programa, su adaptación a determinadas necesidades personales de formación (ambientales y sociales); conjunto dirigido a la consecución de los objetivos propuestos. Finalmente, este concepto de Evaluación incluye también la medición del trabajo personal del docente.

Entendemos que a partir de la Evaluación podemos incidir en el resto de los elementos del proceso con el fin de mejorarlos. Evaluación como retroalimentadora de aquéllo que en el conjunto de la clase falle, no entendida sólo como simple medida cuantitativa de los contenidos impartidos. En este sentido, la Evaluación no se limita al conocimiento del dominio conceptual y operativo del contenido de un programa por los alumnos, sino que la consideramos un requisito imprescindible para la toma de decisiones e intervención educativa (SÁENZ BARRIO, 1991).

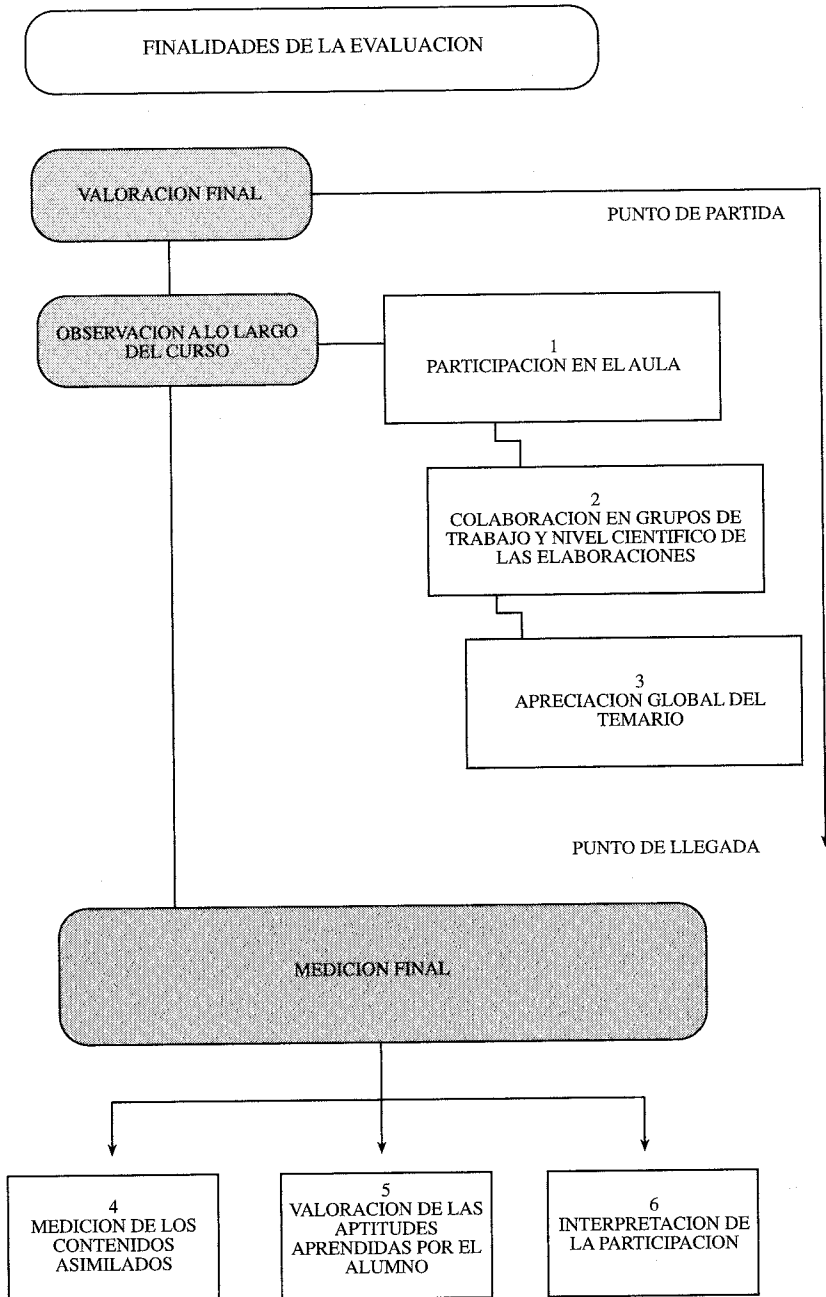
I. FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN

La Evaluación educativa es el instrumento que ayuda al profesor en el aula a lograr los objetivos propuestos y a conocer a los alumnos, debiendo plantearse como un proceso continuado desde el inicio hasta el final del curso. Partiendo de una valoración inicial y continuando con una observación sistemática a lo largo del mismo, tendremos en cuenta el esfuerzo realizado por el alumno desde el punto de partida de cada uno, y no sólo considerando el nivel que el profesor ha propuesto *a priori* de forma global.

Debemos diferenciar -aunque el tema esté ya suficientemente debatido entre la comunidad científica-, entre *evaluación* y *medida*, considerando la primera como un elemento didáctico más complejo y ambicioso que el mero acto de medir el rendimiento del alumno en un momento determinado (p. ej. examen), sin relación con todo el proceso de enseñanza. La Evaluación es una parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no algo que se produce al finalizar éste. Como expresan Ragan (1972) y Meroni (1985) un programa adecuado de evaluación se desenvuelve como un proceso continuo y no como etapas específicas que se cumplen poco antes de la entrega de las calificaciones.

Con esto no pretendemos quitar importancia a las formas tradicionales de medición para determinar si un alumno ha asimilado determinados conceptos, pero sí plantearnos la necesidad de valorar otros aspectos que no quedan reflejados en el momento (examen); por ejemplo, la colaboración en grupos de trabajo, la presentación y su nivel científico y la apreciación global y no sólo memorista del temario.

El Diagrama siguiente presenta el proceso evaluativo:



Estos tres planteamientos tan distintos de *Medición de los contenidos asimilados*, *Valoración de las aptitudes o capacidad para aprender del alumno*, e *Interpretación de la participación del alumno (socialización)*, pretenden cubrir aspectos varios en un momento determinado o a largoplazo, colaborar en la formación inmediata sobre la materia, desarrollando las capacidades, y formar personas reproductoras o críticas y transformadoras de la sociedad, etc.

No obstante, este esquema tan claro choca con algunas dificultades, pues los métodos para valorar los diversos elementos del proceso evaluativo son mucho más numerosos en lo que respecta a la evaluación de los contenidos de la materia o el rendimiento escolar, que cuando intentamos medir los apartados de aptitudes o interpretar la participación del alumno.

2. CIENCIAS SOCIALES Y EVALUACIÓN

Si estamos de acuerdo en que la *Evaluación* tiene una significación más amplia y matizada que el concepto tradicional de *calificación o examen*, podríamos dividir las pruebas y procedimientos de Evaluación en las Ciencias Sociales: .

CUADRO I PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

- a) Procedimientos a base de test (impresos, orales y de ejecución).
- b) Controles y exámenes (pruebas escritas u orales).
- c) Materiales producidos por los alumnos
 - Trabajos de clase.
 - Cuadernos de clase.
 - Debates, mesas redondas, asambleas, etc.
- d) Otros procedimientos:
 - Cuestionarios.
 - Entrevistas.
 - Observación sistemática.
 - Coloquios en clase.
 - Tareas individuales o de grupo.
- e) Pruebas sociométricas.
- f) Escalas de estimación o de autocalificación.
- g) Datos obtenidos por un observador externo, para garantizar una mayor objetividad a través del consenso.

FUENTE: Críticas al punto a y b en Plata Suárez, 1993.

Tal cúmulo de procedimientos o pruebas posibles de aplicar serán válidos según se adapten al objetivo y contenidos que queremos comprobar.

Ciertos objetivos como son los referidos al campo de procedimientos, aptitudes y valores, son difícilmente medibles con modelos cuantitativos. En este último campo, un estudiante universitario debería aprender cierta cantidad de datos específicos que tendrá que ir renovando paulatinamente -a la vez que un conjunto de conceptos y teorías que le permitirán comprender nuevos datos-; tener habilidades que le permitan efectuar uso inteligente de sus capacidades, potencial para organizar estrategias que le permitan resolver los problemas de su especialidad -como aprender un conjunto de técnicas y modos de aplicación que le habiliten para el desempeño de tareas en su campo-, y una serie de tendencias y aptitudes que le garanticen el continuo perfeccionamiento, un empleo ético de su conocimiento y una visión integradora de su quehacer con los demás (LAFOURCADE, 1974: 69).

El desarrollo de los conocimientos científicos de una materia, la resolución con eficacia de cuestiones prácticas diversas, conseguir que el alumno comprenda la pluralidad de modelos y puntos de vista en la investigación científica y la necesidad de formarse para actuar de forma crítica, reflexiva y transformadora, serán la base para plantear el aprendizaje y el proceso evaluativo. Pues éste es el instrumento que mejor permite revisar la adecuación de todo el sistema al contexto en el que se aplica.

También, la evaluación es un medio de investigación de la enseñanza-aprendizaje (relaciones en el aula, dificultades, utilización de los recursos, etc.); la clase como ampliación de conocimientos, adquisición de técnicas y lugar de experiencias. Una evaluación formativa y orientadora cuyos resultados contribuyen a la clarificación y detección de dificultades que servirán para modificar las distintas actuaciones (D.C.B., 1989).

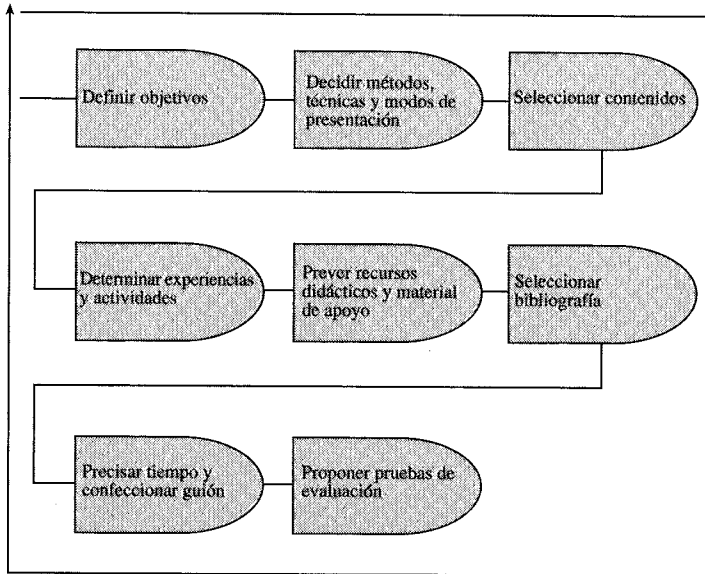
Este planteamiento debe introducirse en parte en los modelos de evaluación universitaria, sin olvidar la importancia que sigue teniendo poder medir los resultados del aprendizaje (examen), con el objeto de seleccionar los mejores alumnos, tal como se sigue haciendo en la Universidad. En cualquier caso, supone la sustitución del planteamiento calificador (PLATA, 1993) por el Evaluador.

Así, las tendencias en Ciencias Sociales van hacia una evaluación formativa y no sumativa, rompiendo con el esquema tradicional profesor/examinador y alumno/examinado, por medio de una mayor participación, un reparto de responsabilidades y la posibilidad incluso de la autoevaluación.

3. PROBLEMÁTICA EN HISTORIA ECONÓMICA

Si partimos de un modelo meteorológico de la enseñanza de la historia económica basado en la combinación entre el investigativo y de descubrimiento, frente al modelo tradicional transmisivo - con el fin de considerar preferentemente la actividad intelectual y no solo la reproducción memorística-, la Evaluación deberá adaptarse a la situación.

La Evaluación es parte del esquema docente, cuyos pasos, a nuestro modo de ver, se dibujan en el gráfico 2.



Como se puede observar, las pruebas de evaluación corresponden al último paso de la tarea docente, no obstante debe irse preparando en los diversos ámbitos de actividad del alumno; siendo la manera de medir si se han conseguido los objetivos propuestos en el inicio del curso. Por tal razón, lo primero que hay que aclarar es cuáles son tales objetivos.

¿Qué criterios vamos a tener en cuenta para seleccionar los objetivos adecuados?. Tres son los que más utilizamos de entre los conocidos: por el llamado *análisis de modelos* tenemos presente el tipo medio ideal de alumnos del curso siguiente, o sea, el tipo de actitudes, habilidades técnicas, capacidades, conocimientos básicos, etc. Se trata de efectuar un análisis de lo que esperamos que sea el alumno y adecuar los objetivos actuales para el logro de esa meta, o sea, la consecución de la preparación para las asignaturas de los siguientes cursos. En nuestro caso, entregando la experiencia histórica necesaria para una visión lógica de la economía española e internacional, como asimismo para la mejor comprensión de la Teoría Económica. Como afirma McCloskey (1993) la economía y la historia económica son la misma cosa, e incluso "los teóricos benevolentes que consideran a la Historia económica como un subconjunto de la Economía están equivocados. Es la economía la que es un subconjunto de la historia". Es más, sin el campo de experimentación de la Historia económica sería imposible que la Teoría Económica pudiera establecer leyes: "Lo que hacen los economistas es contar historias, con muchas matemáticas y estadísticas, pero historias. No es lo que los economistas tengan que aprender de los historiadores es que son historiadores" (TORTELLA CASARES, 1989: 253-256).

Por el *análisis de alumnos*, el segundo criterio, vemos cuáles han sido los errores de anteriores experiencias docentes de los alumnos que ya pasaron, y que suelen repetirse con mayor frecuencia. *Los intereses de los alumnos*, que aunque no tengan que ser vinculantes, si es preciso tenerlos en cuenta pues suelen ser estimulantes y motivadores.

Finalmente, algo que no podemos olvidar: debemos seleccionar los objetivos por la propia asignatura *Historia Económica*. Interesa analizar los aspectos más seductores y educativos resaltando todo aquello que puede contribuir a la formación. Además, interesa analizar las relaciones interiores de la asignatura en el ámbito de los distintos factores productivos o las relaciones con otras asignaturas, a fin de evitar reiteraciones, con vistas a su profundización posterior o a la posibilidad de que pueda servir de vehículo para el aprendizaje de otras materias.

En tal sentido, el objetivo de la *Historia Económica* es la formación científica de los alumnos de la Licenciatura de Administración de Empresas y Ciencias Económicas. La *Historia Económica* introduce al alumno en el conocimiento de las tres variables que de forma conjunta actúan sobre la realidad económica: el tiempo, el espacio y la actividad humana desarrollada en los diferentes conjuntos sociales. Pone de relieve las posibilidades y la deseable interacción entre los hechos históricos y los conceptos básicos de la teoría económica. Muestra los aspectos más relevantes del pasado, tratando por una parte de relacionar los hechos estrictamente económicos con otros de carácter social e institucional y, de otra, de conectar de la manera más coherente posible las profundas relaciones entre los problemas económicos del pasado y del presente.

Por ello, la tarea principal de la *Historia Económica* se centra en la explicación y descripción de los procesos históricos, especialmente aquellos relativos al crecimiento económico y desarrollo económico.

Es en este marco, la *Historia Económica* resulta imprescindible frente a la creciente dificultad que encuentra la asignatura en los nuevos Planes de Estudios. Como causa inmediata de las dificultades Fraile Balbín (1989: 212) considera el énfasis cada vez mayor de las fuerzas del mercado para resolver los problemas universitarios, ya que el alumno tiene la posibilidad de escoger asignaturas de acuerdo a una utilidad inmediata.

Una de las actitudes que más favorecen el aprendizaje de la historia es la experiencia que entrega o el laboratorio que es, lo que sirve para evaluar los distintos comportamientos económicos y sociales, imposibles de poder verificar de otra manera.

Pero la idea de que la historia se enseña exclusivamente en clase no puede ser más errónea. Existen formas de activar el aprendizaje, que ayudan no sólo a hacer más participativa la enseñanza, consiguiendo mejores relaciones de alumno-alumno y alumno-profesor, sino también una motivación mucho más profunda. Por ejemplo, extendiendo lo más posible nuestra curiosidad histórico-económica, y entre las fuentes posibles: la comunicación oral, la conversación crítica sobre las condiciones económicas en que desarrollaban las actividades determinados grupos socioeconómicos, etc. (una encuesta sobre la alimentación, el salario, el trabajo y las formas contractuales, la usura o la aparición de algunos inventos en el pasado inmediato).

Una segunda forma de hacer participar de la historia, es el comentario o visita a un lugar o centro de interés, introduciendo la actividad investigadora y creativa entre los elementos a

evaluar. Nuestra labor puede encontrar una buena motivación a partir de la consigna del estudio del espacio urbano inmediato. Por ejemplo, el estudio del trazado de las calles, ¿cuál fue el motivo?, ¿fue una ciudad defensiva o comercial?, ¿los edificios qué papel jugaron, y para qué servían?, ¿los nombres de las calles qué indican?, nombres de profesiones, de instituciones, etc., la economía y vías de comercio, los cultivos y cuándo se introdujeron. La parcelación y distribución de la propiedad agrícola, su integración en el mercado regional. ¿Cuáles fueron los momentos de crecimiento, y por qué motivo se experimentó un rápido crecimiento? Lo que permite dar oportunidad al alumno para que investigue y saque sus propias conclusiones, fomentando el trabajo en equipo, y disminuyendo el protagonismo a veces excesivo del profesor (HERRERO FABREGAT, 1983; NOEL-LUC, 1985).

En ese marco, hay que tener presente que los actuales Planes de Estudios asignan una parte de los créditos de las asignaturas a trabajos y actividades prácticas, entre las que obviamente se incluyen este tipo de asistencias.

También se puede intentar conocer el pasado a través de relatos: Viajes, Memorias, Biografías, descripciones geográficas, etc., de los que está llena la historiografía española; desde las recopilaciones históricas por España de diversos viajeros de José García Mercadal a las obras de Ford, etc., así como las diversas informaciones que aparecen en los Diccionarios de Tomás López, Sebastián de Miñano, o Pascual Madoz; de finales del XVIII y primera mitad del siglo XIX.

El trabajo de historia implica una problemática que debemos resolver de principio si queremos llegar a buen puerto. Se elegirá un tema que guste al alumno o que le resulte atractivo; así, la realización del mismo no será un calvario que más incide en el desánimo que en la formación. Factores a tener en cuenta son: que el trabajo sea acotable temática y cronológicamente; determinar la bibliografía a consultar; realizar el trabajo en colaboración con otros compañeros sobre un esquema inicial, repartiendo epígrafes o capítulos. Trabajo que tendrá que hacer el alumno con redacción y presentación científica, con anotaciones, citas, etc., al objeto de que se familiarice con ellas.

Un trabajo de investigación que puede emplear información histórica real. Por ejemplo, el análisis del *Catastro de Ensenada* del municipio al que pertenece el alumno y un posterior comentario de lo observado. En segundo lugar, un trabajo sobre *Arqueología Industrial*, cuyo principal interés es que pone en contacto a los autores con la realidad histórica y les estimula la actitud investigadora frente al mundo o, finalmente, una búsqueda de datos de población y su posterior comentario en el marco de la época.

La interpretación de estadísticas y elaboración de gráficos, es uno de los ejercicios más interesantes de nuestra especialidad. Los cuadros y gráficos, diagramas de flujos, etc., representan una ayuda inapreciable para la comprensión de la materia, cuya interpretación constituirá en un futuro una de las tareas esenciales de su profesión de economista y, además, ameniza las clases evitando que el alumno continuamente copie apuntes. Tipos de fluctuaciones económicas, gráficos de bastones, historiogramas y polígonos de frecuencias, elaboración de índices, medias móviles, tasas de crecimiento, gráficos de producción y productividad, precios, comercio exterior, fuerza de trabajo, etc. Las posibilidades en función de la bibliografía económica son amplísimas; en nuestro caso remitimos a la que existe sobre su análisis (Véase Bibliografía final).

Consecuentemente, tendríamos de evaluar los siguientes aspectos:

- a) El conocimiento científico de la asignatura.
- b) La madurez del alumno en cuanto al manejo de los conceptos básicos referentes a la Historia Económica y a los específicos del tema de trabajo.
- c) La búsqueda e interpretación de material, bibliografía, fuentes y elementos que inicien al alumno en el campo de la investigación y le interese por líneas que formen de una manera más crítica y personal, entendiendo la asignatura como un conjunto de problemas con nuevas soluciones que partan de hipótesis de trabajo intelectual.

Además de la medición a lo largo del curso, existe una gran variedad de pruebas e instrumentos para valorar los resultados del aprendizaje.

Toda prueba se hace con un fin, buscar lo que los candidatos saben sobre cierto tópico, probar su capacidad para aplicar los conocimientos a determinadas tareas prácticas, seleccionarlos para un nivel superior de educación, evaluar su aptitud para la concesión de un grado, o título, etc. Sin embargo, también la prueba misma es susceptible de control y evaluación, y esto de dos maneras. En un sentido, una prueba es buena en la medida en que produce resultados de la clase que su objetivo persigue. De otro, lo que es crucial es la bondad del objetivo mismo, pues una prueba no puede ser buena si su objetivo es inadecuado y tal inadecuación se refleja en los medios de alcanzarlo.

A grandes rasgos, las podemos dividir en Subjetivas y Objetivas. Comenzando con las *Subjetivas* y en primer término con el *ensayo o composición*, tiene como ventajas que se puede adaptar a cualquier objetivo, no jugando el azar un papel relevante; permitiendo que el alumno organice sus conocimientos y la originalidad en las contestaciones. Fomentamos con ello las capacidades de análisis, síntesis, esquematización, ordenación y selección. Pero también tiene inconvenientes, ya que son difícilmente evaluables, sobre todo en temas tan amplios como los históricos y en general de conocimientos sociales, además, que la subjetividad está presente. No cabe duda de que nuestro cansancio, los estados de ánimo, etc., pueden influir, y en muchas ocasiones se califica la capacidad de repetir los contenidos más que la organización, la síntesis, análisis, etc., de la información.

La subjetividad de las calificaciones puede disminuir, por ejemplo, haciendo que los ejercicios sean anónimos, elaborando una clave esquemática de las cuestiones o preguntas a contestar por el alumno, valorando cada pregunta en conjunto y las distintas partes de cada cuestión en particular; corregir y puntuar la primera cuestión de los ejercicios y así sucesivamente, con lo que se perfilan claramente los límites de cada pregunta en sí, y los efectos del cambio corrector se reparten ecuánimemente, logrando la máxima objetividad posible.

En segundo lugar, podemos hablar de las pruebas que han sido calificadas por distintos autores como *Objetivas*:

Pruebas de respuestas breves, que sirven para valorar conocimientos exclusivamente, cuya ventaja es la de ser de fácil construcción. Aquí, la participación del azar en la contestación es reducida, admitiéndose la utilización de mapas, esquemas, diagramas, etc. En cuanto a los inconvenientes, son inadecuadas para valorar resultados de aprendizaje complejos.

CUADRO II
ALGUNOS TIPOS DE PRUEBAS Y DE EVALUACIÓN HABITUALMENTE EMPLEADOS POR EL DOCENTE
EN EL REGISTRO Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE.

1.00 Pruebas de lápiz y papel.

1.1. *Pruebas que requieren la elaboración de algún tipo de respuesta.*

1.1.1. De base no estructurada.

1.1.1.1. Pruebas de ensayo o composición.

1.1.2. De base semiestructurada.

1.1.2.1. Pruebas de respuestas guiadas.

1.1.3. De base estructurada.

1.1.3.1. Pruebas de respuestas breves.

1.1.3.2. Pruebas de complementamiento.

1.2. *Pruebas que requieren la selección de algún tipo de respuestas.*

1.2.1. Pruebas de alternativas constantes.

1.2.1.1 Falso y verdadero.

1.2.1.2. Falso y verdadero con corrección.

1.2.1.3. Falso y verdadero con requisitos.

1.2.2. *Pruebas de tres opciones.*

1.2.2.1. Falso-verdadero-dudoso.

1.2.2.2. Siempre-nunca- a veces.

1.2.3. *Pruebas de opciones múltiples.*

1.2.3.1. Pregunta directa.

1.2.3.2. Enunciado incompleto.

1.2.3.3. Mejor respuesta.

1.2.3.4. La respuesta correcta.

1.2.4. *Pruebas por pares.*

1.2.4.1. Pares simples.

1.2.4.2. Pares compuestos.

1.3. *Pruebas que requieren el ordenamiento de un contexto.*

1.3.1. Ordenamiento cronológico.

1.3.2. Ordenamiento lógico.

1.4. *Pruebas multiítem de base común.*

2.00 Pruebas orales.

2.1. *Pruebas orales de base no estructurada.*

2.1.1. Formales.

2.1.2. Informales.

2.2. Pruebas de base estructurada.

FUENTE: Lafourcade 1984: 78. Se han dejado fuera las Técnicas de Observación y aquéllas en las que el sujeto proporciona informaciones de modo directo como los cuestionarios.

Las *pruebas de alternativas constantes* exigen al alumno que exprese algún tipo de juicio mediante expresiones como verdadero-falso, si-no, nunca-siempre etc.; tienen la ventaja de que son fáciles de construir y de corregir; los inconvenientes son que evalúan procesos mentales inferiores y en ellos influye el azar.

Las *pruebas de opción múltiples* se basan en un ítem que contiene una proposición y una serie de soluciones establecidas como opción y sólo una correcta, actuando el resto como distractores verosímiles. Tiene como ventaja que permite evaluar uniformemente, prestándose al análisis estadístico con lo que percibimos cuáles son los fallos del aprendizaje, posibilitando el empleo de vocabulario económico y exigiendo al examinando procesos más allá de la contestación memorística. También tienen sus problemas: son muy lentos y laboriosos de preparar, no evalúan la creatividad, originalidad y capacidad crítica de los alumnos y permite respuestas válidas por azar.

Finalmente, las *pruebas de multi-ítem de base común*, giran en torno a una importante gama de material, textos, fórmulas, gráficos, mapas, cuadros estadísticos, definiciones, y son interesantes en las Prácticas de la materia. Las ventajas son que evalúan de un modo más global, impiden la actuación única de la memoria en la materia sirviendo para valorar resultados complejos de aprendizaje; siendo eminentemente objetivas y de rápida corrección. El principal inconveniente es la dificultad de preparación y la repetición de un año a otro, y dado que la información constituye parte de la prueba se corre el riesgo de que sean sencillos (LAFOURCADE, 1984; THYNE, 1978).

Los materiales empleados en la confección de las pruebas de rendimiento son variados e incluyen en el ámbito del texto escrito representar una situación de la que se extraerán consecuencias, transcribiendo acontecimientos sobre los que se seleccionaron los principios y generalizaciones que los expliquen. En segundo término, mapas, planos, gráficos y tablas, que en el campo de los estudios sociales son imprescindibles. La mayor parte de las pruebas que toman como base estos materiales, provocan resultados de aprendizaje vinculados con niveles de comprensión complejos. Las categorías dos a seis de Bloom (1978: 230 y ss.) encuentran en los datos que se sintetizan en gráficos, tablas, etc., un buen medio para comprobar en diversas áreas las habilidades y capacidades intelectuales desarrolladas. ¿Cuáles son? Comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación (LAFOURCADE, 1984: 63-72).

Los resultados de una prueba no pueden analizarse si la puntuación de cada alumno se considera aisladamente, hay que organizar las puntuaciones de alguna manera. Ello nos lleva a reflexionar sobre el análisis estadístico de los resultados para medir de manera concluyente los efectos generales de la prueba.

La mayor parte de los pedagogos efectúan análisis de frecuencias, como igualmente análisis que implica la obtención de medias y medianas o promedios y modas.

Aunque el promedio es probablemente la característica mejor conocida de una distribución de puntuaciones, hay otra que es tan importante como ella. Nos referimos al grado en que la puntuación de la distribución está extendida. En algunas distribuciones, las puntuaciones están agrupadas estrechamente, con gran cantidad de puntuaciones compartidas, en otras están extendidas, teniendo en general las puntuaciones frecuencias bajas. Esta característica se conoce como

dispersión o variabilidad. Tres de tales medidas son, el recorrido, que cuantifica la diferencia entre las puntuaciones mayor y menor de cada distribución; la desviación típica, un valor que se basa en todas las puntuaciones de la distribución; los cuartiles, como la ordenación de las puntuaciones y el nivel que corresponde a la puntuación del primer y tercer cuarto. La tercera característica de una distribución se refiere a su forma o configuración. Para los fines aquí buscados no necesitamos medidas de la asimetría; será suficiente observar que las distribuciones pueden ser simétricas o casi simétricas, asimétricas positivamente y asimétricas negativamente (THYNE, 1978: 45-62).

Por otro lado, existen también indicadores de dificultad de la prueba. El índice de dificultad de un ítem o de una cuestión, viene determinado por la relación existente entre el total de alumnos que no han respondido acertadamente y el total de los que han realizado la prueba (UBIETO ARTETA, 1978: 127). El índice de discriminación de un ítem o de una cuestión está íntimamente ligado a su dificultad, y nos muestra la capacidad de ese ítem para diferenciar los alumnos con distinto nivel de instrucción o aprendizaje, respecto al objetivo que se pretende evaluar.

4. CONCLUSIONES

- Como conjunto de resultados podríamos observar, la necesidad de introducir modelos de evaluación en la enseñanza universitaria, sobre todo en las asignaturas de Ciencias Sociales.
- No confundir examinar con evaluar.
- El cambio de una valoración exclusiva de los contenidos, por una apreciación más global.
- Es necesario ampliar las técnicas e instrumentos de evaluación para superar el esquema de exámenes/notas, datos cuantitativos de carácter sumativo.
- Introducir, en su justa medida, criterios de autoevaluación, evaluación externa u otros elementos que puedan ampliar las posibilidades de valoración del trabajo total.
- Considerar la evaluación como fase del proceso de enseñanza-aprendizaje que pretendemos mejorar a partir de los resultados obtenidos.
- La posibilidad de utilizar medidas estadísticas para medir los resultados individuales y compararlos con los colectivos, así como para evaluar la bondad del test.
- Finalmente, debemos indicar que es más fácil teorizar que imponer nuevos modelos de evaluación, pues el significado y usos de los profesores no va a cambiar necesariamente con sólo decir cómo ha de realizarse. Ciertamente, la forma clásica de evaluación no aconsejada se continúa utilizando masivamente, y será difícil de eliminar. Nosotros por nuestra parte, modestamente, lo pretendemos con este trabajo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (1985) «La arqueología industrial», pág. 35-72, incluido en *Debats*, núm. 13, septiembre.
- AGUILAR, M.J.; ANDER EGG, E.(1992): *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid, Siglo XXI.
- BEARD, Ruth (1974) *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona, Anaya
- BLOOM, Benjamín y otros (1978) *Taxonomía de los objetivos de educación. Ámbito del conocimiento*. Alcoy.
- BUCHANAN, R.A. (1982) *Industrial Archeology in Britain*, Pelican Books.
- CARRERAS, A. (Cdor.) (1989) *Estadísticas históricas de España, siglos XIX-XX*, Madrid, Fundación Banco Exterior.
- CAVE, Ronald C. (1981) *Introducción a la programación educativa*. Salamanca, Anaya.
- COPPEN, Helen (1978) *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. Salamanca, Anaya.
- ECO, Umberto (1982) *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Buenos Aires.
- DISEÑOS CURRICULARES DE LA REFORMA. (1989) *Educación Secundaria 12/16 y 16/18. Aspectos generales y Ciencias Sociales*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, Sevilla.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.(1974): *Evaluación escolar y cambio educativo*. Madrid, Cincel.
- FLOUD, Roderick (1979) *Métodos cuantitativos para historiadores*, Madrid, Alianza Ed.
- FRAILE BALBIN, P. (1989) «La oferta de historia económica en España», pp. 212, en *Revista de Historia Económica*, VII, núm. 1.
- GIMENO SACRISTÁN, J.(1992): «La evaluación en la enseñanza» en *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GÓMEZ MENDOZA, A. (1984) *Ferrocarril y mercado interior en España (1874-1913)*, Madrid, Banco de España, dos volúmenes
- GORTAZAR ECHEVARRÍA, J. Cruz Valeriano (1985) *Cómo estudiar historia. Guía para estudiantes*. Barcelona.
- GRANT HENNINGGS, D. (1978) *El dominio de la comunicación educativa*. Madrid.
- Grupo de Estudios de Historia Rural (1992) *Estadísticas históricas de la producción agraria española, 1859-1935*, Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- HAMILTON, E.J. (1988), *Guerra y precios en España, 1651-1800*, Madrid, Alianza Ed.
- HAMILTON, E.J. (1975) *El tesoro americano y la revolución de los precios en España 1501-1650*. Madrid, Alianza Ed.
- HENRY, I. (1983) *Manual de demografía histórica*. Barcelona, Labor.
- HERNÁNDEZ ANDREU, J. (1978) *Libro de historia económica mundial y de España*, Madrid.
- JEANNENEY, J.M.; BARBIERJEANNENEY, E. (1985) *Les économies occidentales du XIXe siècle à nos jours*, Presses de la Fondation Nationales des Sciences Politiques, dos volúmenes.
- KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werber (1972) *Atlas Histórico Mundial*, Madrid, dos volúmenes.
- KRATHWOHL, David K.; BLOOM, Benjamín S.; BERTRAM, Masia B. (1979) *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ámbito de la afectividad*, Alcoy, Tomo II.
- LAFOURCADE, P.D. (1984) *Evaluación de los aprendizajes*, Madrid.
- LAFOURCADE, Pedro D. (1974) *Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior*. Buenos Aires.
- McCLOSKEY, N. D. (1993) *Si eres tan listo. La narrativa de los expertos en economía*, Madrid 1993, Alianza Ed.
- LOGAN, L.M. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona, Oikos-Tau.
- MERONI, G. y otros (1985). *Ciencias Sociales y su didáctica*. Buenos Aires, Humanitas.
- MITCHELL, B.R. (1978) *European Historical Statistics, 1750-1970*, London, The Macmillan Press Ltd.
- NOEL-LUC, J. (1985) *La enseñanza de la historia a través del medio*, Madrid.

- OJEDA EISELEY, A. de (1988) *Índices de precios en España en el período 1913-1987*, Madrid, Banco de España.
- PLATA SUÁREZ, J. (1993): «La evaluación del aprendizaje en el estudio del Medio.» en *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Algaida.
- POINSSAC-NIEL, Jossett (1977) *Tecnología en la enseñanza de la historia*. Barcelona.
- PRESSAT, R. (1977) *Introducción a la demografía*. Barcelona, Ariel.
- PUJO BUCALES, Jaime; FONES MARTÍN, José Luis (1981) *Los métodos de enseñanza en la universidad*. Pamplona, EUNSA.
- SAEZ, O. y otros (1983): *Didáctica general*. Madrid, Anaya.
- SÁNCHEZ ALBORNOZ, N. (1975) *Los precios agrícolas durante la segunda mitad del siglo XIX*. Dos volúmenes, Madrid.
- SÁNCHEZ-ORTIZ de URBINA, R. (1982) *La enseñanza programada*. Madrid.
- TEMIN, P. [Comp.] (1984) *La nueva historia económica. Lecturas seleccionadas*, Madrid, Alianza Universidad.
- THYNE, J.M. (1978) *Principios y técnicas de examen*, Salamanca, Anaya.
- TORTELLA CASARES, G. (1974) *La banca española en la Restauración. Tomo II, Datos para una historia económica*, dirigida por ... Madrid, Banco de España.
- TORTELLA CASARES, G. (1989) «William N. Parker (ed.), *Economic History and the Modern Economist*, Oxford, Basil Blackwell, 1986», p. 253-256, incluido en *Revista de Historia Económica*, VII, núm. 1
- UBIETO ARTETA, Agustín (1978) *Cómo se prepara un tema o una unidad didáctica*, Zaragoza 1978.
- WILSON, CH.; PARKER, G. (1985) *Una introducción a las fuentes de la historia económica europea, 1500-1800*, Madrid, Siglo XXI.