

Los exámenes convencionales

Sentido curricular	Tipos	Condiciones técnicas	Otras consideraciones
- El alumno ha de <i>elaborar</i> su respuesta a una o varias preguntas o problemas: la tarea implica organizar los conocimientos que se poseen y expresarlos. Da pie a un estilo personal de respuesta - La respuesta elaborada puede ser escrita, oral o práctica (laboratorios, taller, etc.) - Permite comprobar directamente la calidad y características de la respuesta e indirectamente el tipo de operaciones y habilidades implicadas en su elaboración: no sólo qué responde sino cómo ha dado la respuesta - Aspectos como posesión de vocabulario adecuado, capacidad para organizar la información, originalidad, creatividad etc., pueden ser evaluados a través de esta técnica en la modalidad escrita - Al igual que fluidez verbal, improvisación oral, organización del discurso verbal, etc. es un tipo de información en que se especializan los exámenes orales - Y el manejo de los instrumentos, la organización del proceso de elaboración, el estilo personal, etc. son todos aspectos detectables a través de los ejercicios prácticos	<i>Orales</i> - exámenes orales convencionales - debates - exposición autónoma del alumno - comentario de textos, figuras, etc. <i>Escritos</i> - pruebas amplias o de ensayo - cuestiones breves - comentario de texto, figuras, etc. - trabajos o informes sobre determinados temas <i>Prácticos</i> - pruebas de laboratorio - realización, elaboración, construcción o reparación de algún producto o aparato	- El número de preguntas y la corrección por clave mejora su validez y fiabilidad - Como el número de preguntas no puede ser amplio, la exigencia de significación, relevancia y adecuación-subsunición de los objetivos se hace más perentoria - En los orales la situación, que no es homogénea para todos los alumnos, y la fugacidad de las respuestas aumenta el riesgo de parcialidad en su corrección-valoración; hace difícil la corrección pormenorizada y la comparación de resultados; afecta, en definitiva a la fiabilidad - Tanto en los orales (buena presencia, locuacidad, buen «rollo», etc.), como en los escritos (buena letra, adornos formales, «rollo», etc.) el «efecto halo» puede distorsionar el sentido de las valoraciones - En los orales y, a veces en las prácticas, el factor improvisación impide a los alumnos tener el sosiego necesario para organizar la propia respuesta y adecuarla al propio ritmo y estilo mental; en tal sentido el factor situación puede influir fuertemente - En unos y otros conviene tener en cuenta y analizar no sólo el producto, sino también el proceso seguido en su realización	<i>Ventajas</i> - facilidad de elaboración y bajo costo - el hecho mismo de que suponga una elaboración de la respuesta y que, por tanto, ponga de manifiesto todo el proceso de su realización; en ese sentido permite recoger aspectos esenciales del estilo de aprendizaje del sujeto y nos posibilita intervenir sobre él - también el que permita la manifestación del «estilo personal» del alumno a nivel de enfoques, criterios, formas de realización, etc. <i>Inconvenientes</i> - debilidad tanto en <i>validez</i> (pocas preguntas, dificultad para que representen al total de objetivos o experiencias realizadas) como en <i>fiabilidad</i> (fuerte influencia de la subjetividad, fatiga y estado de ánimo del evaluador, y de las condiciones de la situación de examen) - frecuente «efectos secundarios» no deseados - desventaja del tímido o con poca facilidad de palabra en los orales, y del que tiene mala letra o grande en los escritos

Fermín²¹ señala las siguientes características exigibles en un buen examen:

- a) *Fiabilidad*: que asegure una cierta constancia de los datos
- b) *Validez*: que cumpla adecuadamente el fin o propósito con el que se plantea y que por lo general está relacionado con la constatación del nivel de logro alcanzado con respecto a los objetivos
- c) *Objetividad* en la corrección: lo que exigirá preguntas concisas y puntuaciones específicas
- d) *Amplitud*: que cubra comprehensivamente todos los contenidos que se desea medir de forma que se elimine el factor suerte
- e) *Practicidad*: manejo fácil tanto para el alumno como para el profesor
- f) *Integralidad*: poniendo en juego todos los factores que intervienen en el hecho educativo

Las pruebas objetivas

Sentido curricular	Tipos	Condiciones técnicas	Otras consideraciones
— El alumno no elabora la respuesta sino que <i>identifica la respuesta</i> correcta de entre una serie de respuestas ya elaboradas. El ejercicio fundamental es el de <i>discriminación</i>: distinguir las proposiciones correctas de las que no lo son — Permiten gran cantidad de preguntas o <i>ítems</i> en cada examen. Ello posibilita cubrir un amplio campo de contenidos y dimensiones a evaluar: ofrecen una información panorámica y diversificada sobre los aprendizajes del sujeto — Rodríguez Diéguez²² les atribuye tres características básicas: — predeterminación de respuesta — extensión del campo analizado — automatismo en la corrección	1. <i>De respuesta breve y de complementamiento</i>: cuando la cuestión se responde con una sola palabra, número o indicación (resp. breve), o cuando esas palabras, etc. Llenan las lagunas o espacios en blanco que aparecen en un texto 2. De selección de alternativas: 2.a) <i>alternativas binarias</i>: la respuesta pedida es bipolar (verdadero-falso; si-no; siempre-nunca) y excluyente	— Pueden utilizarse muy diversos materiales en su construcción: verbal, icónico, de manipulación, etc. — Cada <i>ítem</i> o cuestión está compuesta por: 1. Enunciado de la cuestión: <i>base</i> 2. Respuesta-s- correcta-s: <i>respuesta correcta</i> 3. Respuestas incorrectas: <i>distractores</i> — La <i>tabla de especificaciones</i> en la que figuran los contenidos tratados y las dimensiones cognitivas cuyo desarrollo se busca, sirve para que las cuestiones de la prueba sean representativas de los objetivos de aprendizaje (validez)	<i>Ventajas</i> — al estar constituidas por numerosas preguntas dan pie a introducir cuestiones que aborden todos los contenidos y cada una de las conductas u operaciones mentales sobre las que se desee obtener información — permiten interesantes trabajos de investigación dentro del aula con respecto a: — estilo de aprendizaje — operaciones mentales que constituyen los puntos fuertes y débiles de los alumnos — calidad técnica de las propias pruebas de evaluación — dan mucho juego a la elaboración y análisis estadístico de los resultados

²¹ FERMÍN, M.: *Ob. cit.*, pág. 105.

²² RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit.*, pág. 305.

Sentido curricular	Tipos	Funciones técnicas	Otras consideraciones
— Cumplen el doble papel de control de conocimientos y habilidades de los alumnos por un lado, y de información adicional sobre el ritmo de aprendizaje y sus incidencias (conceptos no comprendidos o mal asimilados, lagunas comunes y/o individuales, etc.) — Abren la posibilidad de un posterior diálogo abierto en clase sobre la plausibilidad y corrección de cada una de las alternativas: por qué es correcta la correcta e incorrectas las que lo son — Es importante, además, utilizar los propios errores como material de trabajo (saber en qué ideas equivocadas se apoyan, qué matices les faltan o sobran para ser correctos, etc.)	2.b) <i>alternativas múltiples</i>: cada ítem o cuestión presenta varias alternativas. El alumno ha de hallar la o las que respondan al sentido de la cuestión, a lo que se pregunta. Son las más comunes. 3. <i>De emparejamiento</i>: son listas de elementos entre los que el alumno debe establecer una determinada relación lógica por parejas. La relación entre los elementos ha de ser homogénea y constante: nombres-fechas; causas-efectos; autores-obras; procesos-productos, etc. 4. <i>De ordenamiento</i>: requieren del alumno que coloque en algún orden específico series de elementos que se le presentan sin orden. El criterio de ordenación marcado ha de ser objetivo (cronológico, dimensiones, etc.) no de opinión o estimaciones (valor, importancia, etc.) 5. <i>De analogías</i>: se presenta al alumno una premisa como pregunta. La respuesta consiste en trasladar la relación existente entre los miembros de la premisa a los que se ofrecen en las alternativas de respuesta: Por ej., 9 es a 3 lo que 60 es a: — 20 — 15 — 30 — 10 (la premisa sería 9 es a 3).	— La <i>fiabilidad</i> está en relación con el número de preguntas. (Sin embargo un número excesivo puede exigir un esfuerzo de concentración que los niños de esta edad no siempre están en condiciones de mantener) — El número de alternativas de respuesta está en relación con el azar (con que se acierte por azar). A menor número de alternativas mayor riesgo. El número ideal parece estar entre 3 y 5 — En la corrección suele tenerse en cuenta tanto los aciertos como los errores. La fórmula habitual de corrección es: $P = A - \frac{E}{n-1}$ P = puntuación A = aciertos E = errores n = número de alternativas (Pero recuérdese que P es la «medición» no la «evaluación» de la prueba) — El <i>análisis de ítems</i> nos permite constatar el nivel de dificultad de cada ítem y la calidad técnica de los distractores propuestos: $\text{Índice de dificultad} = \frac{A}{N} \times 100$ A = aciertos N = sujetos (En realidad se trata del porcentaje de sujetos que aciertan. Cuanto mayor sea ese porcentaje más fácil es ese ítem)	— suelen despertar interés en los niños porque son fáciles de responder y atractivas (sobre todo si se introducen imágenes, esquemas, etc.) — para el propio profesor facilitan mucho, tanto la aplicación como la corrección (importante cuando son muchos los alumnos o muy frecuentes las evaluaciones) <i>Inconvenientes</i> — son difíciles de elaborar bien: de manera que los ítems recorran los diversos aprendizajes y los distractores exijan tareas de discriminación relevantes y con una dificultad graduada — algunos contenidos son difícilmente incorporables a pruebas objetivas que vayan más allá de la mera memorización — quedan fuera de su campo de «medición» aspectos tan importantes como la creatividad, originalidad, capacidad de elaboración, estilo personal de enfocar los temas y expresarlos, etc. (Por eso nunca habrían de ser utilizados como única técnica de evaluación) — tampoco son capaces de indicar la consecución o no de objetivos de adaptación personal, actitudes, colaboración e implicación en la tarea, etc. — ofrecen tan sólo el resultado final de la respuesta, no el proceso mental u operativo seguido en su elaboración

Análisis de distractores: tras aplicar la prueba se analiza cómo han funcionado los distractores (eso es fundamental para una evaluación formativa)

Si muchos alumnos han seleccionado como respuesta correcta un distractor hay que revisar en clase el concepto que presentaba ese distractor pues los alumnos no han captado las diferencias o matices que lo hacen incorrecto con respecto a la base. Cuando nadie ha seleccionado un distractor se elimina por excesivamente fácil.

— si no se trabajan posteriormente en clase no sabremos ni el por qué de la respuesta dada. Y sobre todo en el caso de los errores esto es importante de cara a la evaluación formativa y la posterior recuperación de los aspectos deficitarios

La observación

Sentido curricular	Tipos	Funciones técnicas	Otras consideraciones
— La observación se «especializa» en la obtención de información sobre las conductas y los eventos «normales» de la clase. «Conducta» entendida como un amplio espectro de manifestaciones, actividades, situaciones plurifacéticas que reflejan la forma de ser y actuar de los sujetos a las que no es posible acceder a través de pruebas estandarizadas — En su modalidad más usual se realiza sobre «situaciones naturales» (por contraposición a exámenes y pruebas tipo test que se realizan en situaciones artificiales, esto es, creadas específicamente para la evaluación). También existe observación hecha en laboratorios, pero no es ése su sentido didáctico habitual	1. <i>Asistemática o casual</i> — se recogen hechos sueltos significativos. O bien se refiere a la percepción normal que cada uno tiene en las situaciones — las técnicas más habituales son: — <i>anecdóticos</i> (recogen de forma episódica las anécdotas o hechos salientes surgidos en clase o fuera de ella) — <i>relatos, informes</i> (narraciones sobre lo que pasa) — <i>diarios</i> 2. <i>Sistemática</i>, realizada a través de instrumentos adaptados intencionalmente para el análisis y valoración de las conductas	Debe reunir una serie de requisitos técnicos, sobre todo en el caso de la observación sistemática: — ser <i>sistemática</i>: planeada convenientemente en sus líneas maestras, con un propósito didáctico-curricular general o específico: — qué se va a observar — cómo, en qué condiciones se va a realizar la observación — en qué ocasiones se va a observar para organizar la representatividad de lo observado Hecha, pues, de manera que se evite la improvisación o desnaturalización de la información recogida. Sin embargo ello no ha de impedir la posibilidad de registrar también los fenómenos surgidos casualmente	<i>Ventajas</i> — se permite evaluar aspectos del proceso didáctico no abordables por otros medios — permite complementar la información obtenida a través de las restantes técnicas de evaluación; incluso dentro de la propia observación las técnicas se complementan entre sí en cuanto a la dimensión cualitativa y expresiva recogida a través de anecdóticos, diarios, informes, etc. y la dimensión cuantitativa, rigurosa y generalizable de las escalas más estructuradas. En este sentido la gran variedad de técnicas disponibles permite optar bien por instrumentos con una fuerte elaboración interna (técnicas de diagnóstico estandarizadas), pero dan pie también a utilizar otros medios más abiertos que

Sentido curricular	Tipos	Condiciones técnicas	Otras consideraciones
— Permite acceder a: — los objetivos afectivos, aspectos motrices, intereses, hábitos de trabajo y técnicas de estudio, sentimientos de satisfacción, adaptación, etc. — las actitudes que suelen aparecer de manera persistente en los objetivos — los efectos derivados de la situación específica, profesor específico y dinámica general del proceso didáctico seguido. Y los efectos del <i>currículum oculto</i>	— las técnicas más habituales son: — <i>anecdóticos</i>: se recogen anécdotas o episodios en función de un plan que puede ser longitudinal o transversal. Componentes: identificadores (observador y observado), hecho o incidente recogido, contexto en que se produjo, interpretaciones o anotaciones del observador — <i>listas de control (check-list)</i>: son listas de enunciados que indican los distintos componentes de una conducta o dimensión del aprendizaje. Se anota si el sujeto o la situación poseen o no cada uno de esos componentes que figuran en la lista. Son listas descriptivas de sí o no — <i>escalas de valoración</i>: como las de control, pero aquí se valora el grado en que el sujeto o situación poseen esos componentes.	— ser <i>objetiva</i> en el sentido de hacer observaciones que sean fundamentalmente <i>descriptivas</i> (recoger el hecho). Se contraponen a observaciones valorativas (que mezclan los datos con los juicios de valor), interpretativas (se mezclan hechos e interpretaciones que el observador hace de esos hechos) y generalizaciones (anotaciones muy genéricas, poco comprobables en hechos o aspectos concretos: «Es un niño muy rebelde») — No es que las inferencias, generalizaciones o valoraciones sean excluidas de la observación. A veces son necesarias. Pueden ser añadidas a la observación pero separando en lo posible lo que es recogida objetiva de datos y lo que es la visión-versión que el observador da de ellos — ser <i>contextual</i>: todo dato de información observacional ha de ser situado si queremos comprenderlo, en el contexto o situación en que tuvo lugar. Parte de su «sentido» provendrá de esa situación; se trata de recoger todos aquellos elementos de la situación que estén influyendo o pudieran hacerlo en el hecho observado — ser <i>complementada</i> por otras fuentes: se precisa contrastar los datos obtenidos, a través de otros instrumentos alternativos de recogida de datos, otros momentos observados, u otro tipo de fuentes de información (los padres, otros profesores, el propio niño etc.)	puedan adecuarse a cada situación o proyecto curricular específico que incorporen indicadores idiosincrásicos y referibles a nuestra situación específica. En términos generales, la observación es una modalidad de evaluación muy flexible <i>Desventajas</i> — en sus formas más elaboradas exige una <i>fuerte preparación</i> por parte del observador. Y en las menos elaboradas (observación participante, relatos, diarios, etc.) un gran esfuerzo y dedicación de tiempo — dificultad de comparación entre los datos obtenidos a través de distintos registros. Escaso poder de generalización de los resultados.

La valoración puede ser *numérica* (por ej. de 1 a 5), *estimativa* (mucho, poco, nada; siempre-normalmente-a veces -nunca; etc.) o *descriptiva* (se hace una descripción de la característica poseída o se selecciona aquella descripción que mejor refleja la situación)

3. *Escalas de actitudes*. Cuestionarios dirigidos a explorar las actitudes de los sujetos. Pueden ser *tipo Thurstone* (se cuantifican las opciones de respuestas), *tipo Likert* (las respuestas son estimativas o de *diferencial semántico* (el sujeto se sitúa en relación a dos polos contrapuestos)
4. *Escalas de producción*. Para la valoración de los productos de los alumnos por comparación con los modelos que ofrece la escala:
 - de escritura²³
 - de ortografía²⁴

La *fiabilidad*: está ligada a la cantidad de datos válidos registrados (a mayor riqueza informativa mayor fiabilidad), al número de observadores (las deficiencias y subjetividades se contrarrestan)

La *validez*: en función de que:

- los aspectos o momentos analizados representen válidamente el conjunto de los comportamientos que se quiere evaluar. Evitar el «error de sesgo»
- esos aspectos sean relevantes y estables (no episódicos) en el conjunto de la situación o conducta a evaluar
- la participación del observador esté controlada en cuanto a su incidencia en el resultado de la observación: criterios utilizados en la selección y descripción de indicadores, prejuicios, «efecto halo»
- se haga referencia al contexto: contexto situacional en que se produce el hecho observado y contexto desde el que se realiza la observación

²³ FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Escritura. Didáctica y escala gráfica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1950.

²⁴ VILLAREJO MÍNGUEZ, E.: *Cómo enseñar ortografía en la lengua*. CEDODEP, Madrid, 1960.

Sentido curricular	Tipos	Condiciones técnicas	Otras consideraciones
— No es una técnica demasiado usada pero sí rica en aportaciones — Es el método más directo de obtener información. Ha sido definido como «un método de evaluación no estandarizado, subjetivo y no cuantificable en el cual los resultados son individuales y carecen de objetividad para compararlos con una norma»²⁵ — La entrevista actúa: — como instrumento para la obtención de información personalizada — como un contexto especial de relación directa tú a tú — Utilizada con niños (realizada por el profesor y/u orientador) es fuente privilegiada de refuerzo afectivo, de proximidad, de metacomunicación (para analizar qué tal van las relaciones entre ambos, el grado de satisfacción mutuo y de acoplamiento, etc.) — En el caso de evaluación de los docentes o del proceso instructivo parece el sistema más adecuado para saber cuál es su visión del curso, la valoración que hace del método y estrategias seguidas, etc. Actualmente es una técnica de investigación muy utilizada para conocer el pensamiento del profesor, cómo éste planea sus actividades, etc...	A) Según su nivel de estructuración: 1. <i>Estructurada</i>: puede parecerse a un examen oral o a una observación mediante categorías. Los propósitos, preguntas, formas de relación están previstas de antemano. Los roles son rígidos. La libertad de preguntas y también de respuestas pueden estar restringidas 2. <i>Semiestructurada</i>: con mayor flexibilidad en cuanto al desarrollo previsto: se señalan las líneas generales a explorar pero sin concretar o precisar mucho los aspectos a analizar 3. <i>Abierta o libre</i>: No se tiene una idea clara a dónde nos llevará o de los temas concretos a tratar en ella. La relación en sí misma aparece como su objetivo prioritario B) Según el <i>modelo teórico</i> que le sirva de base: 1. Conductual 2. Rogeriana 3. Psicoanalítica, etc. C) Según su <i>propósito</i> 1. <i>Interrogadora</i>: centrada en la información a lograr por el entrevistador	— El nivel de estructuración estará en relación con el propósito y especificación de los indicadores sobre los que se desee información — La <i>validez</i> de la entrevista puede venir afectada por el «sesgo de expectativa»: el entrevistado trata de comportarse y responder a lo que supone espera de él el entrevistador (éste expresa sus expectativas a veces, pocas, expresamente y más frecuentemente a través de pistas implícitas: gestos, tono de voz, manera de formular las preguntas, etc.) Este sesgo puede no ser consciente para el propio entrevistado — El «efecto halo» también afecta la validez: es la impresión general producida por el entrevistado en el entrevistador. Puede darse bien porque el entrevistador se deja llevar por la primera impresión bien porque el entrevistador generaliza a todas las dimensiones evaluables del sujeto, la impresión o valoración (positiva o negativa) obtenida en el análisis de una de ellas — Es muy importante tener en cuenta los resultados de la investigación sobre la entrevista:	— Su principal virtualidad como técnica de evaluación es su gran vigor y una capacidad ilimitada para penetrar tanto en la dimensión objetiva como subjetiva de los aspectos a evaluar — Muy importante en entrevistas con niños es que no se trata tan sólo de intercambios verbales sino de algo más global (una entrevista en que el niño no diga nada puede, pese a todo, ser muy fructífera e informativa de cara a conocerlo). Toda conducta, recordemos, es un mensaje y no se puede no comunicar, y eso es aplicable tanto a las entrevistas estructuradas como a las que no lo son — Toda entrevista es un intercambio bidireccional. A veces el profesor puede pensar que él no interviene, que simplemente deja hacer, pero, incluso callado, está enviando mensajes y el alumno los está recibiendo y reaccionando a ellos.

²⁵ MORALES, F.: *Metodología y teoría de la psicología*. UNED, Madrid, 1981, pág. 83.

- En ambos sentidos la entrevista ha adquirido una nueva relevancia y sentido como *negociación de significados* y valoraciones en los *sistemas de triangulación* en los que la evaluación deja de ser una prerrogativa exclusiva del profesor o evaluador externo y entran a participar en ella profesor, alumnos y en su caso observador o el grupo como tal en caso de no existir observador. Es, sobre todo, relevante para evaluar cuestiones difusas como actitudes, percepciones, valoraciones que impliquen un cierto nivel de inferencia
2. *Transaccional*: centrada en la experiencia relacional
 3. *Orientadora*: centrada en la ayuda que el entrevistador presta al entrevistado

- a) Han aparecido como relevantes variables relacionadas con la *verbalización* (tono de voz, intensidad, modulación de las palabras, tiempo de verbalización, latencia del tiempo de reacción, latencia del tiempo de iniciativa y número de pausas)²⁶
 - b) También variables *motoras* (movimientos de los ojos, de la cara, participación de manos y brazos, cambios de postura)
 - c) Y variables *fisiológicas* (sudoración, aceleración-deceleración cardíaca, rubor, irregularidades relacionadas con la tensión)
- Otro aspecto fundamental es el llamado «efecto Greenspon». Greenspon²⁷ constató que la conducta verbal de los sujetos entrevistados se modificaba significativamente introduciendo el refuerzo verbal «mm... mm» por el entrevistador en el discurso del entrevistado.

Ese refuerzo verbal mínimo incrementa la proporción de recuerdos que el sujeto es capaz de elicitar²⁸. «Los comentarios del entrevistador, las interpretaciones y confrontaciones así como otras expresiones verbales que el entrevistador pone en práctica para facilitar la introspección del sujeto pueden actuar como estímulos reforzadores efectivos de las respuestas del entrevistado»²⁹

Desde las características físicas (sexo, formas, vestido, etc.) y personales (gestos, formas de estar y actitudes percibidas por el entrevistado), hasta las formas de proceder (forma de organizar, de plantear la entrevista, contexto de la entrevista, etc.) son mensajes que influyen en las respuestas del entrevistado. Y otro tanto sucede a la inversa, el profesor no sólo decodifica lo que el alumno dice sino todo el conjunto de pistas que enmarcan la respuesta (tono, postura, actitud, etc.). Juega asimismo una gran importancia el «efecto halo»

- Otra de las dimensiones importantes y de las que mayores dificultades plantea es el *análisis de contenido* de la entrevista.

Este análisis puede ser hecho de forma asistemática: a medida que van apareciendo los contenidos o conductas intercambiadas se toma nota de ello y se hace una valoración global al final.

²⁶ MATARAZZO, J. D. y WIENS, A. N.: *The Interview. Research on its anatomy and structure*. Aldine, Chicago, 1972.

²⁷ GREENSPON, J.: «Verbal Conditioning and Clinical Psychology», en BACHRACH, A. (edit.): *Experimental Foundations of Clinical Psychology*. Basic Books, Nueva York, 1962.

²⁸ KAUFER, F. H. y PHILLIPS, J. S.: *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. Trillas, México, 1974.

²⁹ MORALES, F.: *Ob. cit.*, pág. 106.

Sentido curricular	Tipos	Condiciones técnicas	Otras consideraciones
		Actúan como estímulos reforzantes que mejoran los resultados de la entrevista: — los movimientos de cabeza — los signos de afirmación con la cabeza — los murmullos verbales — expresiones del tipo: «bien», «sí», etc...	Pero la entrevista da pie a un análisis sistemático y objetivo del contenido de la misma. Después de ella se categorizan sistemáticamente los datos. Cuáles han de ser las categorías en función de las que se ha de analizar la entrevista dependerá, igual que en cualquier otra técnica de observación, del propósito de la entrevista, del modelo teórico del evaluador y del contenido de esa entrevista
		<i>Reglas técnicas para el entrevistador</i>³⁰: — Reglas referentes a la <i>orientación</i> (a la actitud del entrevistador con respecto a los datos de la entrevista). Regla 1: el entrevistador tratará la información de la entrevista como un aspecto más dentro de todo un contexto comportamental. No prestará atención exclusivamente al contenido manifiesto, ni tratará las respuestas exclusivamente como verdaderas o falsas, ni tratará todo lo expresado como perteneciente al mismo nivel psicológico Regla 2: Debe atender no sólo a lo que el entrevistado quiere decir, sino también a aquello que no puede decir sin su ayuda y por consiguiente tratará de prestársela Regla 3: Tratará los resultados como «indicadores con valor referencial». Es decir desbordará lo que los datos tienen de contenido material para analizar a través de ellos el modelo de funcionamiento comportamental y cognitivo del entrevistado Regla 4: Procurará situar al entrevistado dentro de su contexto social y procurará no ser influido por los sentimientos de éste	

³⁰ HAWTHORNE, en PELECHANO, V.: *Psicodiagnóstico*. UNED, Madrid, UD IV, 1975, pág. 87.

