

MODELOS CONTEMPORÁNEOS EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación es un proceso de control que, con una fundamentación científica, viene aplicándose en el campo educativo desde comienzos del presente siglo.

Cierto es, que el concepto de medición ya existía con anterioridad en ciencias como la física, química o farmacia, es decir, en contextos de tradición experimental.

Los avances epistemológicos de las ciencias sociales aplicando primero modelos experimentalistas e incorporando progresivamente procedimientos más cualitativos dan lugar a un campo amplio de posibilidades que las ciencias de la educación han ido integrando. En el ámbito de la evaluación educativa, inicialmente las propuestas se concretan en la medición del rendimiento escolar del alumno. Rice y Thorndike en el contexto anglosajón y Piéron o Laugier en el francófono representan ejemplos caracterizados de autores con trabajos en esta línea durante los primeros veinte años de la centuria. Progresivamente, las finalidades de la evaluación educativa fueron ampliándose con planteamientos como los análisis de procesos, evaluación para la toma de decisiones en el aula, evaluación de las organizaciones educativas, evaluación del clima educativo, etc.

En el ámbito profesional, actualmente resulta difícil encontrar en el diseño de programas de intervención alguna propuesta que no incorpore elementos evaluativos, y ello tanto en el campo educativo como en el resto. Así, se evalúa en la «guía Campsa» la oferta hostelera española; se valora la última obra de José Luis Sampedro por parte de la crítica literaria; se elabora un «ranking- de los vinos de marca; las agencias de publicidad miden el impacto de sus campañas en la audiencia; el comité de selección del Festival de Cannes trabaja durante meses aceptando o rechazando films a concurso, etc. En todos los casos, las propuestas evaluativas implican una obtención de información, por distintos procedimientos y para distintas finalidades. La evaluación debe aportar elementos que permitan *tomar decisiones*, siempre sobre la base de unos criterios.

¿Qué significa hoy hablar de evaluación en el concierto educativo? Y dentro de éste, ¿qué supone hablar de evaluación de los medios para la enseñanza? Parece oportuno tratar de responder a la primera cuestión para poder abordar la segunda con garantías.

A continuación se amplía información sobre los principales modelos contemporáneos tanto desde el paradigma experimental como del cualitativo.

MODELOS “EXPERIMENTALES”

ANÁLISIS DE SISTEMAS

El análisis de sistemas es un modelo de evaluación que descansa en la concepción de la enseñanza como tecnología, esto es, como una forma de acción instrumental cuyo valor reside únicamente en la optimización eficaz de preestablecidos resultados de aprendizaje. **Rivlin, Rossi, Freeman y Wright** pueden considerarse los máximos defensores de este enfoque tecnocrático de la evaluación. Para establecer relaciones causa–efecto entre programas, comportamientos docentes y resultados se precisan potentes diseños experimentales que garanticen la objetividad y replicabilidad de la evaluación. Las cuestiones a las que ha de responder ésta son:

- ¿La intervención educativa alcanza a la población prevista?
- ¿Se ha desarrollado la intervención de acuerdo con la forma especificada con anterioridad?
- ¿Es eficaz?
- ¿Cuáles son sus costes?
- ¿Qué relación existe entre coste y eficacia?

Es pues un enfoque funcionalista que prescinde de consideraciones de valor. Una ética subjetivista y utilitaria, una epistemología objetivista y una metodología cuantitativo–positivista, son los presupuestos que subyacen al enfoque de análisis de sistemas. La determinación de objetivos se produce en instancias superiores y externas a la práctica educativa y no son responsabilidad del evaluador, siendo la eficacia a corto plazo y su relación con los costes económicos el único y central eje de este modelo de evaluación¹.

MODELO DE EVALUACIÓN POR OBJETIVOS DE COMPORTAMIENTO

Este modelo comparte ciertas características con el anterior. Concibe la enseñanza también como una tecnología, un conjunto de técnicas que conducen a un fin preestablecido y en consecuencia la evaluación consiste en *comprobar el grado en que el comportamiento actual del alumno exhibe los patrones definidos con anterioridad por los objetivos del programa*. La medida del comportamiento se realiza mediante tests de rendimiento y la clave del modelo reside en la *definición operativa* de los objetivos del programa, esto es, la determinación de los objetivos *en términos de resultados de aprendizaje observables en comportamientos específicos del alumno*. **Tyler, Mager y Popham** desarrollaron este modelo proponiendo criterios para la definición *operacional* de los objetivos. Además, su tecnología evaluadora requiere el desarrollo de instrumentos de medida, tests de rendimiento académico, que refieran directamente a los objetivos propuestos. Su diseño evaluador se apoya pues en las siguientes fases:

- a) Traducción de los fines generales en específicos y medibles objetivos de comportamiento. Elaboración de *taxonomías* de objetivos operativos (**Bloom, Gagne**).
- b) Elaboración de baterías de tests para examinar la actuación del alumno (antes y después del programa).
- c) Aplicación de tests a una extensa muestra de escuelas que apliquen el programa.

¹ Consultar crítica a este modelo en **Gimeno** (1982).

-
- d) Facilitación de información útil al equipo que diseña el programa (evaluación formativa) o a aquellos que se interesen en su aplicación (evaluación sumativa).

Ha sido quizás el modelo de evaluación más utilizado y popular pero ha sufrido continuas reformulaciones como consecuencia de las numerosas críticas recibidas (Ver **Gimeno**, 1982) que pueden resumirse en las siguientes:

- a) Los cambios en el comportamiento no pueden medirse de forma tan precisa como para permitir juicios válidos.
- b) Se sacrifica la evaluación formativa, la que puede dar información para reorientar el proceso en desarrollo, en aras de la evaluación sumativa.
- c) Los comportamientos observables son frecuentemente indicadores simbólicos de procesos internos y de aprendizajes complejos no directa ni mecánicamente deducibles desde las manifestaciones externas.
- d) Olvido e ignorancia intencional de los efectos secundarios por enfatizar los objetivos preestablecidos. Muchas veces no siempre lo previsto es lo más relevante y significativo.
- e) La audiencia de la evaluación por objetivos son los productores del programa y no los consumidores del mismo: modelo *burocrático* de evaluación.

MODELO DE EVALUACIÓN COMO INFORMACIÓN PARA LA ADOPCIÓN DE DECISIONES

Todos los modelos evaluadores requieren de algún tipo de conexión entre evaluación y adopción de decisiones, pero este modelo se concibe como prescriptivo de la necesidad de información que la evaluación debe facilitar convirtiéndose en un instrumento para la clarificación o para el refuerzo de la imposición. **Stufflebeam** es uno de los principales autores que proponen este modelo. Define la evaluación desde una posición pragmática: *evaluar es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión.*

De este modo, la tarea del evaluador es *ayudar a tomar decisiones racionales* y abiertas proporcionando información y provocando la exploración de las propias posiciones de valor de quien decide y de las opciones abiertas y disponibles. Un proceso que para **Stufflebeam** se reduce a cuatro componentes esenciales:

- Conciencia de la necesidad de tomar una decisión.
- Diseñar la situación de decisión.
- Escoger entre alternativas.
- Actuar conforme a la alternativa escogida.

Por otra parte, distingue cuatro tipos de decisiones en todo proceso de intervención racional sobre la realidad:

-
- a) *Decisiones de planificación*: que conciernen a la especificación de metas y objetivos.
 - b) *Decisiones de estructuración*: que refieren a la especificación de los medios para adquirir los fines establecidos como resultado de la planificación.
 - c) *Decisiones de aplicación*: que refieren al proceso real de desarrollo del programa y cambio en la realidad.
 - d) *Decisiones de reciclaje*: que refieren a la constatación de la congruencia entre resultados y propósitos.

Y en correspondencia con estos cuatro tipos de decisiones *Stufflebeam* propone cuatro tipos particulares de evaluación dentro de su modelo **CIPP** (*Context, Input, Process and Product*):

- a) *Evaluación del contexto*: define el medio en cuyas coordenadas ha de trabajar el programa educativo. Su propósito es proporcionar información relevante y racional para la especificación de objetivos del programa.
- b) *Evaluación del diseño*: su propósito es proporcionar información sobre los medios y estrategias más adecuadas para desarrollar los objetivos del programa en el contexto peculiar de desarrollo.
- c) *Evaluación de los procesos*: su propósito es proporcionar información para tomar las decisiones que día a día son necesarias para el desarrollo eficaz del programa. Indaga los defectos y consecuencias no previstas que aparecen durante su desarrollo para que puedan reorientarse a tiempo. (Equiparable a la evaluación formativa de **Scriven**).
- d) *Evaluación de productos*: tiene como objeto proporcionar información sobre el valor del programa para lo cual hay que:
 - ↳ Definir operacionalmente los objetivos del programa.
 - ↳ Elaborar criterios de medida asociados con los objetivos.
 - ↳ Medir los resultados del programa.
 - ↳ Comparar las mediciones con estándares predeterminados.
 - ↳ Interpretar los resultados.

Este modelo, no obstante se asienta en una visión teórica e ingenua de la realidad social como un sistema neutro e ideal. No existe un análisis del poder o de la autoridad y se apoya en la creencia de la buena intención de los que gestionan la sociedad y deciden los programas educativos. Pero esto frecuentemente no es así. Quien toma decisiones sobre la enseñanza trabaja condicionado por intereses concretos inmersos en la estructura del poder social, a menudo bien lejanos a los intereses y necesidades reales de los que consumen los programas educativos. Olvida, pues, el carácter jerárquico del sistema educativo y su naturaleza burocrática, de tal forma que la información proporcionada por la evaluación puede utilizarse con poca ética por quienes detentan el poder.

Sin embargo, la orientación práctica, la relevancia de la información y el énfasis en la utilidad para la acción racional, son las características más sobresalientes de este modelo de evaluación.

MODELOS “CUALITATIVOS”

CRÍTICA ARTÍSTICA

Eisner y la escuela de orientación cualitativa formada en torno suyo en la *Universidad de Stanford* son los autores que proponen este modelo de evaluación que rompe radicalmente con los modelos experimentales convencionales. El modelo de crítica artística aplicado a la evaluación educativa se asienta en una concepción de la enseñanza como un *arte* y del profesor como un *artista*. La crítica educativa toma la forma de un documento escrito cuya finalidad es ayudar a otros a ver, comprender y valorar la cualidad de la práctica educativa y sus consecuencias. Para **Eisner** pueden identificarse tres aspectos constitutivos del modelo:

- a) **Su carácter descriptivo.** Una descripción viva y detallada de la situación que conjuga un enfoque *fáctico* (discurso directo de profesores y alumnos) con otro *artístico* (literario, metafórico e incluso poético).
- b) **Su carácter interpretativo.** El crítico educativo da cuenta de las interacciones que percibe en las situaciones escolares mediante interpretaciones fecundas que utilizan cuerpos teóricos para explicar los acontecimientos cotidianos.
- c) **La realización de juicios de valor** acerca de los méritos educativos de lo que ha sido descrito e interpretado. Para **Eisner** la evaluación es ante todo una actividad de valoración situacional, sin utilizar criterios estandarizados o universales, sino basados en las peculiaridades de cada situación educativa concreta.

La crítica educativa es esencialmente cualitativa y procesual. Trata de captar la esencia de lo singular, de lo relevante, de las relaciones que definen el comportamiento de las personas y el desarrollo de los procesos. Para **Eisner** una buena crítica educativa es válida y fiable cuando *capacita a alguien con menor especialización que el crítico para ver lo que de otro modo permanecería oculto*. Por ello, el propósito fundamental de la evaluación basada en la crítica educativa es *reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en los programas o experiencias educativas*, ofreciéndoles un retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos que definen el desarrollo de los programas educativos y los intercambios intencionales y significativos entre los participantes (enfoque prioritario a los procesos y búsqueda de significados).

El problema o la debilidad que aparece en este planteamiento no se refiere a su orientación sino a la escasez de garantías que ofrece, al insuficiente desarrollo de sus procedimientos de justificación metodológica, de búsqueda de evidencias, de consecución de validez y fiabilidad.

MODELOS DE EVALUACIÓN BASADOS EN LA NEGOCIACIÓN

El modelo de negociación, denominado también *estudio de casos*, agrupa varios submodelos que aunque han sido desarrollados independientemente,

manifiestan claras conexiones y se apoyan en supuestos cercanos. La *evaluación respondiente* de **Stake**, la *evaluación iluminativa* de **Parlett y Hamilton**, el estudio de casos de **Stenhouse** y la *evaluación democrática* de **McDonald**, son los enfoques más importantes que pueden englobarse en el modelo de negociación.

El modelo de negociación concibe la enseñanza como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades están cambiando continuamente, son raramente predecibles y a menudo no pretendidos e idiosincráticos, y sólo puede analizarse por medio de estudio de casos, utilizando una estrategia de enfoque progresivo basada en la observación participativa y entrevistas informales. La evaluación es, pues, un *servicio neutro de información al alcance de todos* los que están implicados en negociaciones significativas a lo largo del desarrollo de un programa educativo: los participantes y sus respectivas audiencias.

a) Evaluación iluminativa.

Parlett y Hamilton elaboraron en 1972 un nuevo y sugerente modelo de evaluación cualitativa que denominaron *evaluación iluminativa*. Sus características más significativas eran:

- a) Los estudios sobre evaluación debían comprender una tendencia *holística* y tener en cuenta el amplio contexto en el que funciona la innovación educativa.
- b) Se preocupaban más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción.
- c) Se orientaban al análisis de los procesos más que al análisis de los productos.
- d) La evaluación se desarrollaba bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales de laboratorio.
- e) Los métodos principales de recogida de datos eran la observación y la entrevista.

Este modelo no suponía un simple cambio de paradigma, de cualitativo a cuantitativo, sino nuevos supuestos, conceptos y terminología: *el sistema de instrucción y el medio de aprendizaje*.

- a) Un *sistema de instrucción* es un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o programa de contenidos y un cuerpo detallado de técnicas y equipos. Un producto teórico, un modelo abstracto que al aplicarse sufre importantes modificaciones en virtud del medio, los alumnos y el profesor. Por ello sólo puede evaluarse con verdadero sentido dentro de las condiciones concretas de su aplicación.
- b) *El medio de aprendizaje* es el contexto material, psicológico y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan. Representa una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que interactúan de forma compleja para producir un único estado de circunstancias, tensiones, costumbres, normas, opiniones y estilos de trabajo, que impregnan los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí ocurren.

Dos conceptos que conducen a *Parlett y Hamilton* a definir un tipo de evaluación educativa cuyas características son:

- a) *Definición de los problemas a estudiar.* Su objetivo fundamental es el análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el aula. Esto sólo puede hacerse dentro de este medio, no se puede realizar con anterioridad.
- b) *Metodología* elaborada situacionalmente como consecuencia del contrato o acuerdo con los participantes que emerge de los procesos de negociación. Apertura y flexibilidad metodológica. Son los problemas los que dictan los métodos y no al revés. (Fundamentalmente técnicas de observación, entrevista y análisis de documentos). Diseño de *enfoque progresivo*.
- c) *Estructura conceptual* subyacente definida por:
 - ⇒ No puede comprenderse un sistema vivo y abierto si se considera aislado de su contexto más amplio.
 - ⇒ La comprensión del sistema aula requiere el análisis de su funcionamiento relativamente autónomo y del comportamiento interrelacionado de cada uno de sus elementos.
 - ⇒ Es imprescindible conocer y descubrir la biografía individual del sistema que se estudia y la percepción subjetiva que cada uno de los participantes tiene del programa educativo y su desarrollo.
 - ⇒ Los individuos son inevitablemente impregnados por el pensamiento informal que define el medio de enseñanza de forma más extensa e intensa de lo que ellos mismos son conscientes.
 - ⇒ No existe una única realidad de donde derive directamente una verdad objetiva. Existen numerosas perspectivas y puntos de vista que el evaluador debe considerar, indagar e contrastar desde una posición de neutral observador.
 - ⇒ La realidad de cada aula es singular e irrepetible. La pretensión de generalizar leyes universales debe matizarse por la necesidad de considerar lo singular que define cada espacio y cada experiencia.
- d) *Valores implicados en la evaluación iluminativa.* El evaluador asume una posición neutra, no imparcial, tiene sus propias concepciones y debe explicitarlas. Su tarea es organizar las opiniones, recoger datos, sugerencias y alternativas, promover el contraste de pareceres y la proliferación de iniciativas de análisis y de cambio. Alto nivel de madurez y responsabilidad en el evaluador que deberá resolver el permanente conflicto entre el derecho a conocer y el derecho a la intimidad. El propósito fundamental del informe final de evaluación es reflejar de forma justa no sólo el desarrollo de los acontecimientos sino la interpretación que de los mismos hacen cada uno de los que se encuentran implicados en el programa.

En resumen, pueden apreciarse cuatro líneas de orientación que la *evaluación iluminativa* debe respetar:

-
- | | |
|----|--|
| a) | El evaluador no debe investigar con modos y formas con los que él rechazaría ser evaluado. |
| b) | Debe comprender los diferentes puntos de vista sin manipular el proceso. |
| c) | El valor y el derecho de los individuos que informan debe reconocerse en todo momento y deben tener la oportunidad de expresarse sobre cuestiones que les conciernen. |
| d) | Los que participan en el programa y han sido evaluados deben sentir que se han enriquecido al intervenir en la investigación, que su pensamiento se ha movilizado y su comprensión desarrollado. En ningún momento deben sentir el agobio de una evaluación que les juzga sin considerar sus circunstancias y sus opiniones. |

b) Estudio de casos.

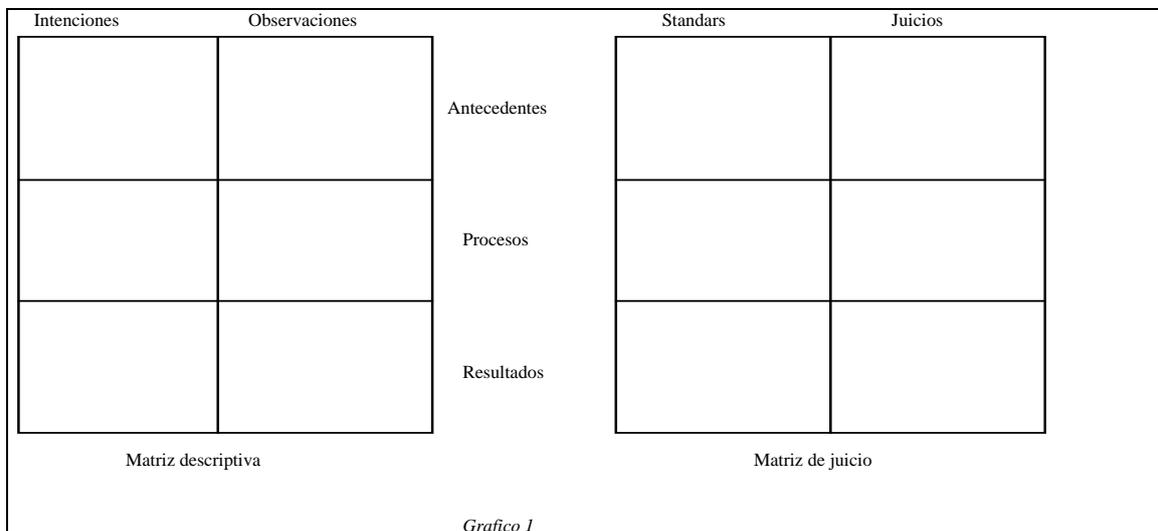
Jenkins y Kemmis ofrecen los aspectos más definitorios del modelo de investigación evaluadora denominado *estudio de casos*:

- a) Los datos del estudio de casos son paradójicamente cercanos a la realidad pero difíciles de organizar. Su fuerza y realismo provienen de su concordancia y armonía con la propia experiencia de los participantes y por ello proporcionan una base natural para la generalización.
- b) El estudio de casos permite la generalización ya sea sobre una instancia o desde una instancia o una clase. Su fuerza particular reside en su atención a lo oculto y complejo de cada caso.
- c) Al poner cuidadosa atención a las situaciones sociales el estudio de casos debe representar las discrepancias o conflictos que aparecen entre los puntos de vista que adoptan los participantes.
- d) El estudio de casos, considerado como producto, puede formar un archivo de material descriptivo suficientemente rico para admitir subsiguientes reinterpretaciones.
- e) Es una plataforma para la acción. Se origina en un mundo de acción y se propone contribuir a su control y perfeccionamiento.
- f) El estudio de casos presenta los datos de la investigación o evaluación en forma más accesible y pública que otros tipos de informes de evaluación. Puede servir a múltiples audiencias y contribuye así a la democratización del conocimiento y de los procesos de toma de decisiones.

Dentro de esta perspectiva pueden distinguirse dos posiciones complementarias: la norteamericana representada por **Stake** y la inglesa representada por autores nucleados en torno a *Stenhouse: McDonald, Elliot o Helen Simon*.

b.1. Evaluación respondiente: el modelo que propone **Stake** contempla dos matrices de datos que permiten la descripción y el juicio respectivamente. Cada matriz se divide en dos columnas: intenciones y observaciones para la de descripción; y

estándar y juicios para la matriz de juicio. En cada matriz se recogen tres tipos de datos: sobre antecedentes, sobre procesos y sobre resultados. (Ver gráfico 1)



Su propósito es responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo. De este modo para *Stake* la evaluación educativa es evaluación eficaz (*responsive*) si se orienta más directamente a las *actividades del programa* que a las intenciones del mismo y si las diferentes perspectivas del valor que se encuentran presentes son tenidas en consideración al informar sobre los éxitos y fracasos del programa. El evaluador elabora un plan de observaciones y negociaciones y, mediante la participación de varios observadores, elabora descripciones, narraciones y retratos de la situación, invitando, a su vez, a los participantes a que conozcan, opinen y critiquen las descripciones ofrecidas, elaborando con todo ello un informe final.

En concreto, el modelo de **Stake** ofrece las siguientes características:

- a) Se orienta a describir las actividades más que a definir las intenciones del programa.
- b) Concede más importancia a los problemas que a las teorías.
- c) Toma en consideración las diferentes interpretaciones de aquéllos que están implicados en el programa.
- d) Ha de responder a las necesidades de información y al nivel de conocimiento de quienes se encuentran interesados en el programa.
- e) Enfatiza la necesidad de proporcionar a los interesados la experiencia vicaria del programa e implicarlos en su análisis y valoración.
- f) Su propósito fundamental es describir y ofrecer un retrato completo y holístico del programa educativo.

Algunos problemas que plantea, sin embargo, este modelo son:

- ⇒ Escasa consideración a la precisión de los datos.
- ⇒ La dificultad de distinguir entre descripción y análisis.
- ⇒ La confianza en la capacidad de los participantes para analizar, en sus comentarios sobre el retrato ofrecido, las interacciones complejas y los factores latentes.
- ⇒ La tendencia a infravalorar la naturaleza y función política de la evaluación.

b.2. Evaluación democrática: Stenhouse, McDonald y Elliot pueden considerarse como los principales proponentes de este modelo de evaluación cualitativa que afirma que para conocer la realidad y sus significados relevantes *hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquéllos que las viven (metodología naturalista)*. Lo que implica que tanto las fuentes de datos como los destinatarios de los informes evaluadores sean todos cuantos participan en un programa educativo y por tanto el modelo de evaluación tiene que ser *democrático*, negociado con ellos.

Desde esta perspectiva, pues, la evaluación no sólo se propone como una actividad cognoscitiva y valorativa, sino que su propósito central es facilitar y promover el cambio; y no un cambio aparente sino real mediante la transformación de concepciones, creencias y modos de interpretar de los participantes en el programa educativo. De este modo, el concepto de *“el profesor como investigador”* y de *“autoevaluación”* son el reflejo lógico de estas posiciones, ya que modificar la práctica educativa requiere perfeccionar los instrumentos subjetivos de percepción, análisis y toma de decisiones del profesor y de los alumnos.

El evaluador ejerce entonces una función de orientación, de promoción, una tarea neutral que favorece el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis, activando el pensamiento para comprender y valorar el funcionamiento real del programa desde las diferentes interpretaciones de los participantes sin tratar de imponer su pensamiento. El evaluador forma parte del equipo de diseño y desarrollo del programa.

Los problemas críticos de los modelos de evaluación como negociación hacen referencia a los siguientes aspectos:

- a) *Poder y utilidad de la información:* se supone que ofreciendo información equivalente a todos los participantes se proporciona igualdad de oportunidades para intervenir en la práctica docente. Pero esto no parece funcionar así ya que el acceso igual al conocimiento no cambia por sí mismo las relaciones de

-
- poder, con lo que el evaluador se encuentra ante el dilema de qué información ofrecer y a quiénes.
- b) *La autenticidad*: la dificultad para establecer las bases para la confianza en los resultados de la evaluación. Deben mejorarse los métodos naturalistas para no impedir el rigor y la precisión de planteamientos y conceptos.
 - c) *La confidencialidad*: la información que se manejan en este modelo accede a menudo a dimensiones muy personales de los participantes que aparecen ocultas y conflictivas, lo que sitúa al evaluador en una posición difícil entre el derecho de la audiencia a conocer la realidad y el derecho de los participantes a mantener su intimidad y su esfera privada.

UN MODELO INTERMEDIO: EL MODELO DE EVALUACIÓN SIN REFERENCIA A OBJETIVOS

A medio camino entre ambos paradigmas –experimental y cualitativo– se encuentra el interesante planteamiento de **Scriven** que desde una posición inicial integrada en el paradigma experimental defiende en la actualidad un modelo de evaluación sin referencia a objetivos que utiliza métodos cuantitativos. Lo que supone una respuesta sutil como reacción a la distorsión y esquematismo que supone la evaluación basada en objetivos previamente establecidos².

Tres distinciones conceptuales introdujo **Scriven** que por su significación se mantienen en la actualidad en el lenguaje cotidiano de la comunidad educativa:

- a) *Distinción entre funciones y objetivos de la evaluación*. Los objetivos de la evaluación siempre permanecen invariables, sin embargo las funciones pueden ser muchas y variadas y se refieren normalmente al uso que se hace de la información recogida por el evaluador.
- b) *Distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa*. **Scriven** desarrollando el trabajo de *Cronbach* propone que aquellas formas de evaluación que contribuyen al perfeccionamiento de un programa en desarrollo deben considerarse como *evaluación formativa*, mientras que las orientadas a comprobar la eficacia de los resultados de un programa deben considerarse *evaluación sumativa*.
- c) *Distinción entre evaluación y la estimación de la consecución de los objetivos*. Para **Scriven** el problema no puede concretarse en el análisis del grado de consecución de los objetivos sino en el análisis de la bondad del programa. Si los objetivos no merecen la pena nada importa el grado de su consecución.

Este modelo, pues, considera que los efectos secundarios de un programa educativo pueden ser más relevantes que los efectos acordes con los objetivos previstos y por tanto deben ser objeto de evaluación. Además propone que el

² *The Methodology of Evaluation*. 1967.

evaluador desconozca deliberadamente los objetivos del programa ya que tienen un poderoso efecto contaminante en el análisis que realiza el evaluador sobre los efectos del programa, ya que lo que debe evaluarse son básicamente sus consecuciones no sus intenciones. Considera además a los consumidores del programa, a sus necesidades, como el grupo de referencia de la evaluación, entendida como un servicio de información al consumidor.

El punto más discutible del modelo es su tipo de ética basada en valores universales (*objetivos*) y una epistemología *objetivista* que considera que hechos y valores pueden separarse adecuadamente para permitir un conocimiento objetivo que es independiente del interés humano.

A modo de conclusión

Cada modelo de evaluación es deudor de una determinada forma de concebir la enseñanza, la metodología investigadora y los resultados que pueden obtenerse. De ahí que sus posibilidades reales dependan del contexto y del propósito que se desee conseguir. De cualquier forma, el debate actual entre métodos cuantitativos y cualitativos en evaluación ha aportado grandes beneficios, esperando superarse la única opción de elegir entre estos dos extremos. Para **Cook y Reichards** (1986) la solución estriba en comprender que la discusión se halla planteada de forma inapropiada. No hay necesidad de escoger un método determinado sobre la base de una posición paradigmática tradicional ya que existen razones para *poder emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación evaluadora de la forma más eficaz posible. Si prescindimos de las etiquetas no nos quedará más remedio que superar el debate entre métodos cualitativos y cuantitativos.*

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

a) ¿Por qué y para qué evaluar?

- APPLE, M.W. (1987): Educación y poder. Barcelona. Paidós/MEC .
APPLE, M.W. (1986): Ideología y currículo, Madrid. Akal.
EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): el conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona. Paidós/MEC.
ENTWISTLE, N. (1988): La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona. Paidós/MEC.
GALTON, M; MOON, B. (1986):Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Barcelona. Martínez Roca.
GIMENO, J. (1982): La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. Madrid. Morata.
KEMMIS, S. (1988): El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata.
PERRENOUD, PH. (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata/Paideia.
SANCHO, J.M. (1990): Los profesores y el currículum. Barcelona. ICE/Horsori.
Torres, J. (1991): El currículum oculto. Madrid. Morata.
OCDE. (1991): Escuelas y calidad de la enseñanza. Barcelona. Paidós/MEC.
b) ¿dónde evaluar?
ÁLVAREZ, J. M. (1985): Didáctica, currículo y evaluación. Barcelona. Alamex.
CONTRERAS, J.(1990): Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid, Akal.

GIMENO, J.;PÉREZ GÓMEZ, A.: (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal.
GIMENO, J. (1988): El currículum una reflexión sobre la práctica. Madrid Morata.
GIMENO, J.;PÉREZ GÓMEZ, A.(1992): Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
PÉREZ, A. (1988): Currículum y enseñanza: análisis de componentes. Málaga. Universidad de Málaga.

c) ¿Cómo evaluar?

BONBOIR, A. (1974): La docimología. Problemática de la evaluación. Madrid. Morata.
JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. México. Trillas.
PÉREZ, A. (1983): "Modelos contemporáneos de evaluación". En Gimeno y Pérez (Co) La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid. Akal.
ROSALES, C. (1990): Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid. Narcea.
SABIRÓN, F. (1990): La evaluación de centros docentes. Zaragoza. Central de ediciones.
SANTOS GUERRA, M. A. (1990): Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid. Akal.
STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A.J. (1987): Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Madrid. Paidós/MEC.
TENBRINK, T. D. (1981): Evaluación: guía práctica para profesores. Madrid. Narcea.
Valls, E. (1993): Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Barcelona. ICE/Horsori.

d) Evaluación e investigación

COHEN, L; MANION, L. (1990): Métodos de investigación educativa. Madrid. La Muralla.
COOK, T.D.; REICHARDT,CH. (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid. Morata.
DÍAZ, M. D. (1991): La evaluación, actividad inevitable e intrínsecamente humana. Sevilla. Universidad de Sevilla.
ELLIOT, J. (1990): La investigación educativa. Madrid. Morata.
GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata.
GOLLETE, G; LESSARD-HERBET, M. (1988): La investigación-acción. Barcelona. Laertes.
STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.
WEISS, C. H. (1982): investigación evaluativa. México. Trillas.