



Mi Universidad

LIBRO

Evaluación del aprendizaje

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Sexto Cuatrimestre

mayo-agosto

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los

jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Evaluación del aprendizaje

Objetivo de la materia:

Conocer el concepto general de evaluación, su proceso, tipos y métodos, así como de sus componentes y principales elementos a tener en consideración, para estar en posibilidad de construir un conocimiento más específico para su aplicación en los diversos ámbitos en que se desarrolla la educación.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos escritos	10%
2	Actividades áulicas	20%
3	Trabajos en plataforma educativa	20%
4	Examen	50%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Unidad I

Evaluación del aprendizaje educativo

I.1 Ámbitos de la evaluación educativa.....	9
I.2 Modelos de evaluación	42

Unidad II

Modelos de evaluación de instituciones educativas

2.1 Planeación del proceso de evaluación de instituciones educativas	52
2.2 Instrumentos para la evaluación de una institución educativa.....	59

Unidad III

Funciones, finalidades y evaluación formativa y sumativa

3.1 Función simbólica.....	68
3.2 Función política	68
3.3 Función de conocimiento	69
3.4 Función de mejoramiento.....	69
3.5 Función de desarrollo de capacidades.....	69
3.6 Finalidades.....	70
3.7 Evaluación inicial o diagnóstica, formativa y sumativa	72

Unidad IV

Evaluación de la enseñanza-aprendizaje

4.1 Métodos y técnicas de evaluación	79
4.2 Tipo de técnicas de evaluación utilizadas (cuantitativas y cualitativas)	83

Unidad I

Evaluación del aprendizaje educativo

I.1 Ámbitos de la evaluación educativa

Concepto de Evaluación Educativa

De forma genérica se puede decir que la evaluación "es una actividad orientada a determinar el mérito o valor de alguna cosa". Es, por tanto, una actividad propia del ser humano, y como tal siempre se ha realizado y es aplicable en muchos ámbitos del saber humano.

Ahora bien, cuando esta actividad la adjetivamos o calificamos de "educativa" significa que se realiza dentro y para una actividad más amplia: la educación. Si consideramos que la educación es un proceso sistemático e intencional, las actividades a su servicio, como en este caso la evaluación, habrán de participar de las mismas características. Lo que hoy en día interesa es la evaluación como actividad sistemática al servicio de la educación.

En palabras de Gimeno (1992): "evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación".

Así, de modo resumido, podemos describir las características que definen la evaluación educativa:

- a) Evaluar es comparar: Cuando evaluamos realizamos dos actividades medir (recoger información) y valorar (comparar los datos obtenidos en la medición con los criterios de referencia y los niveles o estándares).
- b) La evaluación es un proceso sistemático: La evaluación no es un hecho puntual, sino un conjunto de procesos que se condicionan mutuamente y actúan de manera integrada, es decir como un sistema. Y al mismo tiempo están integrados en otro sistema: el de enseñanza-aprendizaje.
- c) El elemento más característico de la evaluación es la formulación de un juicio de valor sobre el resultado dado por la medición. Esto significa que todo análisis de evaluación posee un carácter axiológico (jerarquía de valores adoptados) y esto sugiere la necesidad de considerar a la vez problemas éticos y problemas técnicos.
- d) La evaluación tiene una naturaleza global y comprensiva puesto que los factores que afectan a los procesos de enseñanza y afectan a los resultados son múltiples y actúan de forma conjunta y en interacción. Unos que inciden de forma más directa, como: el bagaje previo con el que llegan los alumnos, la actuación del profesor durante el proceso educativo o los objetivos contenidos en el programa de la materia; y otros cuya influencia es menos inmediata y que se relaciona con el hecho de que la materia responde a un perfil de formación sobre el que debe responder la universidad como institución.
- e) La evaluación educativa tiene múltiples objetos de valoración. Estos pueden ser complejos (Evaluación institucional), como concretos (estrategias didácticas, recursos, etc.). Puede centrarse en personas como es el caso de la evaluación del profesorado o la evaluación del alumnado.

En este sentido amplio, con el que se concibe la evaluación, nos parece pertinente vincular, sobre todo, evaluación y calidad. Los defensores de los modelos basados en la calidad total han insistido siempre en identificar la evaluación como la estructura básica de los procesos orientados a la calidad. Esos procesos se desarrollan como si fueran círculos progresivos que se van encadenando entre sí: 1) se planea; 2) se ejecuta; 3) se evalúa (aunque ejecución y evaluación no son momentos exactamente consecutivos, sino que se solapan parcialmente), 4) se reajusta el proceso.

Este último (el reajuste) es un momento que con frecuencia olvidamos en educación. "Objetivos, contenidos, métodos y evaluación", suelen señalar los modelos didácticos, y ahí se acaba la historia. Sin embargo, la historia (al menos si está orientada a llevarnos a un final feliz) no se puede acabar ahí: la evaluación no cierra el círculo. El círculo se cierra con los reajustes que vayamos introduciendo en el proceso a partir de los resultados de la evaluación.

Concepto y características generales de la evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos tiene como objetivos la valoración de los cambios o resultados producidos como consecuencia del proceso educativo.

La educación trata de producir cambios en los sujetos. Estos cambios o aprendizajes se estimulan y se desarrollan a través de un conjunto de actividades durante el proceso educativo. Al evaluar los aprendizajes, evaluamos los cambios producidos en los alumnos, los resultados o productos obtenidos por los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). Aunque estos cambios son internos han de poder manifestarse externamente a través de comportamientos observables. Entendiendo por comportamiento

cualquier tipo de actividad y por observable algo que sea perceptible a través de los sentidos. Estos comportamientos se consideran indicadores de la adquisición de estos aprendizajes.

Antes de caracterizar la evaluación de los aprendizajes, puntualizaremos la relación existente entre los procesos que intervienen y se producen en la educación. Esto nos ayudará a comprender mejor las características que señalaremos para la evaluación de los aprendizajes.

Aunque el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje son dos caras de la misma moneda, están muy relacionados y en la práctica se integran en el proceso educativo.

El proceso de enseñanza en relación con el aprendizaje, es el conjunto de actos que realiza el profesor con el propósito de plantear situaciones que proporcionan a los alumnos la posibilidad de aprender.

El profesor, independientemente de la materia que enseña, proyecta sobre el alumno los tres ámbitos que conforman al ser humano: el conocimiento, la valoración y la actuación. Cuando enseña, no sólo transmite conocimientos, sino que promueve valores y actitudes y enseña estrategias, modos de hacer.

El proceso de aprendizaje es el conjunto de actividades realizadas por los alumnos que tienen como objetivo conseguir determinados resultados o modificaciones de conducta de tipo intelectual, afectivo-volitiva o psicomotriz.

El alumno no sólo adquiere conocimientos, sino que aprende habilidades, destrezas, actitudes y valores. Todos estos son objetivos educativos de los que trataremos en el siguiente punto.

De la misma manera, aunque en la práctica han de estar completamente imbricados (ya que la evaluación de aprendizajes forma parte del proceso educativo) podemos diferenciar formalmente ambos procesos.

Desde un punto de vista formal, la evaluación de aprendizajes constituye la fase final del proceso educativo ya que actúa permanentemente sobre este.

El proceso educativo comienza con la planificación del diseño de intervención respondiendo a la pregunta. ¿Qué se quiere enseñar?, ¿qué se desea que aprendan los alumnos? – Objetivos educativos- y acaba con la comprobación de los resultados o metas alcanzadas por los alumnos.

El proceso evaluativo comienza también con la planificación respondiendo a la pregunta ¿qué aprendizaje se pretenden valorar y por qué?, ¿cuáles son los resultados a valorar del proceso educativo?

La evaluación del aprendizaje de los alumnos se caracteriza por:

- a) Ser un componente esencial e intrínseco del proceso de enseñanza.
- b) Utilizar procedimientos e instrumentos de recogida de información educativamente válidos.
- c) Ser un proceso que se centra en el alumno.
- d) Constituir una tarea profesional que implica una responsabilidad docente y comporta:
 - Concretar y expresar los aprendizajes.
 - Determinar qué tipos de aprendizajes, cómo y cuándo se expresan.
 - Diseñar un sistema evaluativo.

- Determinar el tipo de evaluación y el tipo de instrumento de recogida de información.
- Elaborar instrumentos encaminados a comprobar la adquisición de estos aprendizajes por parte del alumno.
- Especificar criterios de valoración en relación a los procedimientos de recogida de información.
- Dar a conocer los resultados de esta evaluación.

Ámbitos de la evaluación

Los ámbitos a los que se aplica la evaluación en el campo educativo son variados, como es obvio: programas, métodos, centros, aprendizajes, etc. Ha quedado suficientemente puesto de manifiesto en el capítulo anterior, ya que, desde sus comienzos, los modelos cuantitativos y cualitativos fueron aplicados especialmente a programas educativos que comprendían muchos elementos del quehacer docente.

No obstante, como también hemos anticipado-, la evaluación permanentemente aplicada dentro del sistema ha sido una tarea del profesor dirigida casi exclusivamente al aprendizaje de los alumnos. por tanto, los resultados del sistema educativo se han valorado de modo único en función del rendimiento que han ido alcanzando las diferentes promociones de alumnado que han pasado por él.

Evaluar un sistema educativo mediante el indicador citado –rendimiento del alumnado- es lógico y aceptable, ya que la finalidad de toda educación institucional es conseguir un buen nivel de formación en las generaciones jóvenes. Comprobar, puntualmente y en un momento final, este resultado resulta un dato necesario para las Administraciones con competencias en la enseñanza. Lo que no parece tan razonable es que sea éste el único indicador evaluado:

Porque esos resultados individuales – en la mayoría de los estudios que se llevan a cabo – dependen de la valoración realizada por diversidad de profesores, con diferentes criterios y distintos referentes para emitir los juicios evaluadores, lo que desemboca en la falta de garantía en cuanto a su equivalencia. Para que estos resultados fueran homologables sería preciso aplicar una prueba única al final de un determinado periodo de escolaridad, valorada con criterios únicos, perfectamente establecidos y, a ser posible por un equipo de evaluadores preparados especialmente para ello.

Por lo tanto, un sistema evaluado exclusivamente por los rendimientos del alumnado y en función de las calificaciones otorgadas por los profesores, no pueden ser valorados como positivo o negativo sin riesgo claro de cometer errores grandes en esa valoración.

Porque los resultados que alcanzan los alumnos están condicionados fuertemente por el funcionamiento de otros muchos componentes que integran el sistema educativo y, por lo tanto, si se quiere mejorar la calidad de la enseñanza no es posible ejecutar acciones bien fundamentadas sin no se conocen las “parcelas” del sistema que funcionan adecuadamente y las que es preciso mejorar de forma clara y urgente.

El rendimiento de un estudiante no depende exclusivamente de sus capacidades o su esfuerzo personal, ni de la mayor o menor idoneidad del profesor. Depende también de la organización general de la Administración y de los centros escolares, que incidirá y repercutirá directamente en el quehacer de los planteles y departamentos de profesores y, en consecuencia, en los procesos de aprendizaje del alumnado, que mejorarán sin duda si el resto de los elementos educativos se encuentran bien regulados y ajustados a las necesidades específicas de cada situación. Como dice Fernández Pérez, M (1988, 151): «(...) sistemáticamente, durante cursos y cursos académicos, los docentes solemos “leer”, en los resultados de la evolución tradicional, los éxitos o fallos del alumno, dejando de lado todos los restantes cúmulos de variables. Las consecuencias son obvias: exactamente las mismas que tenían lugar (...) si, habiéndose pagado la luz a causa de que se han fundido los fusibles, nos

empeñamos en que “lo que pasa es que está fundida la bombilla”; podemos dedicarnos a comprar lámparas nuevas, hasta centenares, y sustituirlas en nuestra escuela. La luz nunca llegará por ese camino, sólo perderemos tiempo y dinero, a menos que nos decidamos a plantearnos el interrogante de los “porqués” de los hechos observados».

Así pues, dentro del sistema educativo aparecen tres grandes ámbitos para aplicar la evaluación:

- 1.- La Administración educativa.
- 2.- Los centros escolares.
- 3.- Los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En sentido estricto, los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen un indicador relevante para evaluar el funcionamiento de los centros, por lo que podría no ser consecuente reflejarlo como ámbito separado, no obstante, como son el eje en torno al cual giran todos los demás elementos y, a la vez, están condicionados por ellos y resultan sin duda, el momento clave en el que confluyen todas las normas legales, las peculiaridades personales de los alumnos, las circunstancias del entorno, las posibilidades materiales, funcionales y humanas del centro, el sistema de valores individual y social en el que se ubica, etc., creo que está justificado no sólo plantearlo separadamente, sino dedicarle una obra completa, como se hace en las páginas que siguen.

Evaluación de las administraciones educativas

El marco en el que se desarrolla el sistema educativo de un país lo determina la Administración correspondiente al emitir las normas legales que establecen las vías que guiarán su organización y funcionamiento general. Son pautas de actuación en torno a la

organización del centro, sus órganos directivos y de coordinación didáctica, el modelo de sílenlo curricular y los objetivos y contenidos básicos del mismo, los procedimientos metodológicos y de evaluación más adecuados para las metas que se pretenden, los criterios para la promoción y titulación del alumnado, etc. Igualmente, y en otro orden de cosas, establece los recursos económicos que se adjudicarán para la educación, a la par que los sistemas de ¿formación inicial y permanente del profesorado, las condiciones de autorización para los centros, las titulaciones necesarias para impartir la docencia... Es decir, que en principios encontramos unas situaciones dadas que afectan al conjunto de los profesionales de la educación y que ofrecen el camino por el que debe discutir la enseñanza. A partir de esas bases, cada centro y cada profesional tomará las opciones y decisiones pertinentes y posibles para desarrollar se sistema educativo esquemático que se regula de forma legal.

La política educativa y, en consecuencia, su legislación ¿viene condicionada por elementos anteriores? Indudablemente. La estructura y principios de un sistema educativo son el reflejo de la sociedad en la que se implanta y, por lo tanto, aparece influido por ella, por los valores que predominan y son aceptados entre sus miembros. Así, en una sociedad competitiva que valora preferentemente el éxito la posesión de bienes materiales, el sistema educativo suele proponerse dotar a los alumnos de una gran dosis de conocimientos. Conseguir personas que sean capaces de superar obstáculos (“exámenes”) y que, en consecuencia, dispongan de “cabezas bien llenas”. Por el contrario, si la sociedad persigue la integración personal y profesional más adecuada para sus miembros, el sistema educativo debe pretender la formación integral de la persona para que, cuando finalice su educación institucional, está dotada de un pensamiento bien estructurado, de habilidades y destrezas apropiadas para su formación continua, de actitudes participativas, creativas y críticas, de un grado de socialización adecuado, etc. En resumen, se propondrá conseguir “cabezas bien hechas” (Montaige).

No obstante, desde la educación se suele plantear una situación dialéctica y siempre problemática, pues por una parte los hechos son, a veces, tal como los acabamos de

exponer, mientras que, por otra, se intenta modificar todo lo negativo en la sociedad que nos rodea proponiendo objetivos superadores que nos conduzcan a una sociedad mejor. Es decir, que el sistema educativo refleja la sociedad en la que se encuentra e intenta mejorarla paulatinamente creando en las nuevas generaciones actitudes positivas que favorezcan los avances necesarios, sin perder los bienes culturales que constituyen el patrimonio de todos.

Si realmente la Administración educativa tienen la incidencia que acabamos de comentar, se multiplica ésta cuando en un país son varias las administraciones que desarrollan las normas básicas para adaptar las a sus peculiaridades, pues en cada zona territorial van a aparecer unos determinados condicionamientos y valores que indicarán en la forma expuesta anteriormente, así, el marco legal se amplía y los riesgos de sesgo hacia una tendencia de modelo social concreto, también.

Desde esta perspectiva, resulta muy importante que las administraciones que toman decisiones políticas o técnicas acerca del funcionamiento del sistema educativo en su ámbito de gestión sean conscientes de las implicaciones de su forma de actuar, es decir, que conozcan profundamente el alcance de las medidas que adoptan y sus repercusiones directas e indirectas., en síntesis, se hace imprescindible evaluar el funcionamiento general de la Administración de un país, pues podría darse el caso de que las normas y actuaciones de la misma condujeran a hechos educativos no deseados y, por lo tanto, a unos resultados deficientes del sistema en su conjunto.

Por ejemplo si la regulación es excesivamente pormenorizada produce una gran rigidez en las formas de funcionamiento de las instituciones escolares, que impiden esa adecuación curricular y de gestión necesarias para atender a la población diversa que lógicamente deberá atender; si la dirección de los centros no dispone de un amplio margen de decisión en los órdenes que debe gestionar, no podrá llevar adelante la institución de acuerdo con sus proyectos, si faltan los recursos humanos y materiales imprescindibles para desarrollar el currículo previsto, los resultados no serán nunca los deseados, esta breve enumeración sólo

es una muestra mínima de diferentes situaciones que pueden presentarse y que justifican la inclusión de la Administración como uno de los ámbitos decisivos que deben evaluarse dentro del sistema educativo.

Como este ámbito no se va a volver a tratar en la obra, pues no es el objeto de la misma, destaco a continuación algunos de los componentes que pueden o deben evaluarse (interna o externamente, según los casos) para detectar el más o menos adecuado funcionamiento de la Administración:

Estructura organizativa de la Administración

La división interna que se establece en una Administración educativa deberá estar en función de la estructura del sistema escolar, de manera que, con su funcionamiento coherente y coordinado, favorezca el adecuado rendimiento de las diversas instituciones educativas que lo componen y la máxima optimización de los recursos (de todo tipo) existentes. Por ello, para evaluar esta estructura organizativa, podrán considerarse algunos indicadores que pongan de manifiesto estos datos. A título de ejemplos, pueden citarse:

- Presenta coherencia e formal entre sus distintas unidades (Direcciones generales, Subdirecciones, servicios, Gabinetes, etc.)
- Establece la relación adecuada entre estas unidades para encauzar sus decisiones en una dirección homogénea.
- Coordina correctamente la toma de decisiones entre las diferentes unidades.
- Mantiene los niveles de eficacia y eficiencia exigibles en función de las necesidades del sistema y de los recursos invertidos.
- Prevé las medidas y actuaciones oportunas para poseer un conocimiento permanente de la incidencia en el sistema escolar de las medidas adoptadas.
- Toma nuevas decisiones en base a los datos obtenidos de evaluación del sistema.

Normas legales emitidas

El funcionamiento del sistema educativo de un país se apoya en la normatividad que lo estructura y marca sus líneas básicas de actuación. Cualquier actividad educativa que tienen lugar está plasmada, prevista o regulada en alguna norma enmarcada sus objetivos, modo de realización, requisitos etc. Las importancias de la regulación legal vienen, por lo tanto, de la incidencia que posee para favorecer o inhibir la actividad de los centros escolares y de todas las instituciones educativas (universitaria, de investigación, etc.) según el modelo de sistema político al que responda, en función de su mayor o menor adecuación a las exigencias sociales del momento histórico en que se emiten y a la respuesta que dé a las necesidades de formación de sus nuevas generaciones.

Para llevar a cabo la evaluación de la normativa legal, se puede pensar en indicadores tales como:

- Favorecer y facilita el desarrollo adecuado de la actividad en los centros.
- Apoya el funcionamiento de la institución en sus elementos fundamentales.
- Es coherente el conjunto de normas emitidas por las diferentes unidades de la Administración.
- Es posible el cumplimiento de las mismas en su totalidad o presentan dificultades evidentes.
- Mejora la situación existente en el momento de su aparición.
- Se detectan las irregularidades más importantes que aparecen en su aplicación.
- Se corrige cuando es necesario.

Funcionamiento de Programas y Servicios Específicos

Habitualmente, antes de generalizar una innovación educativa, la Administración aplicada el programa correspondiente de forma experimental en determinados centros que pueden resultar idóneo para observar las ventajas e inconvenientes que presenta, corregir y reforzar los elementos necesarios y, posteriormente, generalizador al conjunto del sistema. Como es evidente, la evaluación de esta aplicación experimental es algo ineludible por necesario, ya que es el único medio del que se dispone para comprobar su proceso de funcionamiento y los resultados que se obtienen y, así, poder encauzar su futura extensión a todos los centros o situaciones equivalentes a la ensayada.

Del mismo modo, según cambian las condiciones sociales y surgen nuevas exigencias en el campo de la educación, las Administraciones van ampliando los Servicios tanto en su estructura central como periférica. Si en el primer apartado vimos la importancia de evaluar la estructura organizativa de la Administración, lógicamente las nuevas incorporaciones a la misma deben ser valoradas especialmente en sus primeros momentos de funcionamiento, pues es cuando se pueden detectar mejor las vías apropiadas para su desarrollo y consolidación posterior, a la vez que corregir los fallos que se planteen en estos primeros momentos. Esta corrección es imprescindible, pues si se afianzan determinadas rutinas o errores desde el comienzo o de una actuación se corre el riesgo de que condicionen su evolución y futura y definitiva estructura.

Cada Programa o Servicio tendrá que evaluarse de forma prioritaria, por lo tanto, durante los primeros años de funcionamiento, con objeto de adecuar las expectativas puestas en él a su realidad, para conseguir que rinda al máximo de sus posibilidades. Algunos de los indicadores que darían cuenta de su funcionamiento, serían:

- Su funcionamiento se adecua a lo previsto y ordenado.
- Está cumpliendo los objetivos para los cuales se aplica o se pone en marcha.
- La estructura dada es la más conveniente en función de los medios con que cuenta y de lo que se debe conseguir.

- Se están tomando las medidas correctas adecuadas para mejorarlo.
- Se prevé que no será posible su extensión o que es preciso suspender su funcionamiento.
- Evaluación de los centros escolares

Los hechos educativos tienen lugar en los centros escolares o instituciones educativas en general., más concretamente, los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan fundamentalmente dentro del aula. Son la consecuencia de la interacción permanente entre profesor/alumno y alumnos/alumnos, de la comunicación formativa que se produce en toda situación educativa por excelencia.

En los centros escolares concluyen todos los agentes externos antes citados, con los puramente técnicos e internos propios de la educación institucional. Es decir, en ellos hay que aplicar las normas que enmarcan el funcionamiento general del sistema educativo (procedentes de una línea política determinada), a atenerse estructural y funcionalmente a la legalidad vigente, atender a los diversos grupos socioculturales que pueden coincidir e integrarse en cada momento y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje más adecuados a la situación, teniendo en cuenta las premisas y condicionamientos anteriores.

Es una situación realmente compleja la que se plantea a los educadores y directivos de los centros para hacer funcionar este conglomerado de circunstancias obteniendo el rendimiento que la sociedad espera de ellos en cuanto a la formación e integración personal y laboral de las generaciones jóvenes.

Parece, por ello, que el control y evaluación de su funcionamiento deberían constituir una práctica habitual dentro de todo sistema educativo. El comprobar y valorar cómo van engranando los diferentes y muy diversos componentes que, integran es decisivo para su buena marcha, sobre todo, para procurar su mejora paulatina tanto en sus elementos de administración como en los más estrictamente pedagógicos. Ésta será la única forma de

alcanzar unos resultados congruentes con las expectativas que la sociedad pone actualmente en los sistemas educativos institucionales. La evaluación se conforma, así, como un elemento primordial de perfeccionamiento de los centros escolares, al incorporarla a los procesos de todo tipo que se producen en ellos y ofrecer los datos suficientes y fiables para aplicar permanentemente las medidas que modifiquen o refuercen lo necesario.

No obstante, esta evidencia palpable, hay que decir que en España no está generalizada la práctica evaluadora en los centros educativos. No es que la Administración haya dejado de ejercer su función de control a través de la supervisión educativa –al igual que ocurre en cualquier país y con cualquier modelo de gobierno–, sino que hasta estos últimos años no se han comenzado a aplicar un sistema de evaluación técnica en consonancia con las virtualidades que ésta posee y con las evidencias de mejora que se plantean desde los sectores sociales.

Tampoco ha sido, hasta ahora, una práctica habitual en los centros su evaluación interna, con la rigurosidad y sistematicidad que resulta imprescindible, a pesar de que sus directivos y profesorado debieran ser los primeros interesados en ofrecer una educación de calidad al alumnado que atiende y, por lo tanto, en valorar hasta qué punto lo están consiguiendo y cómo mejorar día a día su labor y el aprendizaje de los niños y jóvenes que se están formando.

Como este apartado de la obra lo único que pretende es enmarcar la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje dentro de los ámbitos que debe cubrir la evaluación dentro de otro sistema educativo, no entro a desarrollar la evaluación de centros. Sí quiero insistir en que el indicador principal de su buen funcionamiento y, por lo tanto, el referente que ningún equipo directivo ni profesor debe perder al evaluarlo, es el rendimiento que alcanza su alumnado. Por ello, la evaluación de los procesos educativos podría incluirse dentro de la evaluación del centro, como uno de sus componentes. Si la aislamos es por poseer especificidad suficiente como para ser objeto de la obra completa.

Por lo que se refiere a la evaluación externa de los centros, cabe destacar – en España- la aplicación que se ha realizado, de forma sistemática, del Plan de Evolución de Centros, por parte del Ministerio de Educación y Ciencias en su ámbito de gestión. Se ha dirigido a todo tipo de centros y se ha aplicado en I.07 a lo largo de cinco años (VV.AA.: 1996). su finalidad ha sido eminentemente formativa- a pesar de ser evaluación externa- y se ha contado, para su realización, con la colaboración de toda la comunidad educativa. Otro modelo de evaluación externa de centros lo Sustituye el de auditoria, propuesto por Martínez Aragón, L. y Pérez Juste, R. (1989, 177-263), en el cual se lleva a cabo un análisis exhaustivo de su funcionamiento mediante la consideración de todos sus componentes a través de un número amplio de indicadores y controles internos que den validez al modelo.

En cuanto a la evaluación interna de los centros, me parece especialmente importante porque es el medio más eficaz de mejorar, paso a paso, su calidad de funcionamiento y resultados. Los protagonistas de la acción educativa son, los primeros que deben evaluarla; recopilar datos de modo riguroso y sistemático, analizados, obtener unas conclusiones, valorarlas y tomar las decisiones necesarias para perfeccionar su proceso y su rendimiento. Si esto se lleva a cabo, las medidas de mejora son inmediatas, no es preciso esperar a las conclusiones de una evaluación externa que, además, sólo es posible cada cierto número de años, nunca va a ser continuada, como resulta imprescindible en todo desarrollo procesual humano siempre perfectible. Por otra parte, la complementariedad de las informaciones obtenidas externa e internamente es otra garantía de fiabilidad para llegar a conclusiones correctas, pues se enriquecen mutuamente y facilitan la discusión, el debate y la mejor solución para las cuestiones planteadas.

En este sentido aparecen publicadas varias propuestas para la evaluación interna de los centros docentes:

Pere Darder y José Antonio López (1985) ofrecen en el Quafe-80 un cuestionario para la reflexión de los profesionales que trabajan en el centro, en torno a 26 amplios componentes. Se describe el componente como encabezamiento de la reflexión y, a continuación, se escalonan cinco situaciones- de peor a mejor- para que cada profesional señale la que resulta más similar a la de su centro, según su propia visión. En la misma publicación se dan indicaciones para la aplicación y obtención de conclusiones de este modelo evaluador. La adaptación de este cuestionamiento a los centros de Educación Infantil (ECEI), coordinada por Pere Darser y Joan Mestres (1994), sigue la misma pauta de trabajo e incorpora un cuestionamiento dirigido a las familias y unos registros para la evaluación cuantitativa del centro.

Miguel Ángel Santos Guerra (1990) presenta un modelo de evolución etnográfica, cualitativa, eminentemente procesal y cuya forma de aplicación concreta debe decirse cada equipo de docentes en función de las características de su centro. Toda organización educativa supone algo vivo, y cambiante, y, por ello, aquí se ofrecen comentarios teóricos además de las descripciones de técnicas e instrumentos que pueden ser útiles para definir el modelo de evaluación más adecuado en cada momento o situación.

Para poder aplicar estas opciones – en principio de carácter matemático- a la realidad educativa, hay que admitir que es necesario aprender a trabajar en un ámbito de razonable relatividad, como ocurre en todas las ciencias humanas, y en particular, en la educación. Por suerte, las personas no somos exactamente cuantificables ni medibles y, por lo tanto, habrá que trabajar con la mayor exactitud posible, con el mayor rigor del que seamos capaces, pero sin pretender constreñir el desarrollo educativo/ pedagógico a modelos exclusivamente matemático/estadísticos.

En ese sentido, tomo la idea básica anteriormente citada y la desarrollo, a continuación, en términos de cualidad y descripción. Es posible llegar a un modelo evaluador (diagnóstico, formativo, verificador) individualizando para cada centro, elaborado por los profesionales que

trabajan en él y sumamente práctico para dirigir el cambio hacia la mejora en todos los órdenes de funcionamiento.

Con objeto de llevarlo a cabo, es preciso desarrollar las siguientes fases:

a) Decidir los componentes del centro que se van a evaluar, determinando las prioridades y temporalizando su realización.

b) Para cada componente:

Definir el objetivo general que se pretende alcanzar.

Formular indicadores que sirvan de pauta cercana, bien definida, evaluable para valorar procesualmente el camino hacia ese objetivo y llegar a concluir, con rigor, los aspectos conseguidos y los puntos débiles del mismo:

- Examinar la realidad del centro= individual o colectivamente en relación con cada indicador
- Determinar las distancias entre el indicador y la realidad (Distancia I/R).
- Deducir las acciones necesarias para llegar a cubrir las distancias identificadas (Actuaciones para el plan de mejora).

Quiero dejar reseñada, igualmente, la publicación del Ministerio de Educación y Ciencia sobre evaluación interna del centro educativo (Casanova, M.A. y otros: 1993) incluida en el material elaborado para el curso dirigido a formación de equipos directivos. Creo que también resulta útil, pues ofrece, al igual que en las anteriores, diversas posibilidades de aplicación, con modelos de instrumentos concretos y, sobre todo, en este caso, una gran cantidad de

indicadores de calidad para llevar a cabo la evaluación inicial, procesual y final de los diferentes componentes del centro cuya evaluación se propone en la obra.

La evaluación continuada de estos criterios, mediante subcriterios señalados al efecto para cada uno de ellos, permite detectar los puntos fuertes y las áreas de mejora, por lo que constituye la base del perfeccionamiento que pueda producirse con su desarrollo y a aplicación (MEC, 1997).

Hay varias obras más publicadas en estos momentos, que reseño en la bibliografía. He comentado las que considero más adecuadas –por la filosofía de la que parten y las posibilidades de aplicación que ofrecen- a la situación real y actual de los centros, que deben comenzar la práctica evaluadora partiendo casi de una nula experiencia en este sentido. Constituye el conjunto de métodos que pueden favorecer la reflexión por parte de los profesionales- y la comunidad educativa en su conjunto, ayudar a que se implante sistemática y rigurosamente para llegar a su utilización en orden a la mejora continua de los procesos educativos que tienen lugar en los centros y a su buen funcionamiento general, así como, consecuentemente, aun óptimo rendimiento en la formación del alumnado.

Para finalizar, dentro del planteamiento abierto que estoy presentando para la evaluación del centro, quiero dejar constancia, igualmente, de que, con las pautas que se ofrecen en bibliografía citada en cuanto a fases de la evaluación, participantes, elaboración de instrumentos o definición de técnicas, el profesorado de un centro puede organizar su propio modelo de evaluación definiendo:

- Para qué evaluar (objetivos de la evaluación)
- Qué se va a evaluar (objeto de la evaluación)
- Quiénes participarán y de qué manera
- Fases de la evaluación y temporalización de las mismas.
- Metodología de la evaluación.

- Técnicas que se utilizan para la evaluación
- Elaboración o selección de los instrumentos adecuados para la recogida de datos e información final.
- Obtención de conclusiones finales, toma de decisiones e información a los afectados.

Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Las páginas que siguen se centran en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, así como de los planteamientos de enseñanza que realiza el profesorado. Partirá de los principios básicos que justifican la propuesta que se ofrece, y de la necesidad de modificar radicalmente el modelo tradicional de evaluación, fundamentando esencialmente en la aplicación de pruebas puntuales que pueden valorar lo memorizado hasta ese momento, pero que en ningún caso garantizan que el aprendizaje está realizado correctamente y, por tanto, incorporado a las estructuras mentales del alumno y actuando como generador de nuevos aprendizajes y estructuras.

La propuesta de evaluación será abierta, cualitativamente y ampliadora del modelo actual. Espero que resulte superadora de algunos prejuicios del modelo actual. Espero que resulte superadora de algunos prejuicios y condicionamientos que aparecen actualmente en el campo de la evaluación y que contribuya, de este modo, a la aplicación de un modelo formativo y continuo integrado en el desarrollo del currículo, colaborando a la mejora del mismo y de los propios procesos de aprendizaje del alumnado.

Patología general de la evaluación educativa

El desarrollo curricular, en cualquiera de sus niveles, está recorrido por un proceso evaluar de triple naturaleza: la evaluación diagnóstica, la evaluación procesual y la evaluación de

término. En el buen entendido de que el proceso es circular, meramente lineal, dinámico en su entraña.

La toma de decisiones, inicial o de proceso, nace de una valoración precisa y de un análisis del planteamiento, de la acción, del contexto y condiciones de la misma y en su caso, de los resultados.

En el complejo mundo de la educación, por tantos motivos particular u cambiante, se realizan diversos procesos evaluadores del currículo que están afectados de las patologías más diversas.

Cada uno de los desórdenes que afectan a este proceso (en el marco de referencia macrocurricular = sistema, mesocurricular= centro y microcurricular= aula) puede ser estudiado en sus signos, en sus síntomas y en su fisiopatología, es decir, en el mecanismo por el que se produce esa “enfermedad”.

Hablamos de patología general porque nos interesa el estudio global que sienta las bases de cualquier posterior subdivisión analítica. Podríamos hablar también, sensu strictu, de patología social (término introducido por la escuela organicista) de la evaluación, ya que se trata de desórdenes de procesos que afectan a grupos y a relaciones entre individuos.

La evaluación (tanto la de carácter funcional como la investigadora) puede ser manejada para servir los intereses del evaluador ya que puede llamar “evaluación” a la operación que desee, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considero oportunos y, desde luego, para utilizar en los fines que su particular interpretación aconseje.

El poder que dinámica del proceso evaluado es tan grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clarificar realidades...

La apariencia de rigor se convierte en una amenaza de perfiles contundentes. Los niveles científicos disminuyen la capacidad de crítica y prestan un peligroso aval. Si entendemos/practicamos la evaluación como un proceso difícilmente contestable en su concepción, en su desarrollo, en su utilización, difícilmente podrán ser discutidas las conclusiones: “Este alumno ha suspendido”. “este centro escolar es malo”, “esta experiencia educativa s excelente”, “estas actividades tienen que desaparecer”, “estas personas tienen que ser excluidas” ...

Los criterios que se aplican para la evaluación no siempre se ajustan a patrones rigurosamente elaborados. Y así, una reforma puede considerarse “buena” porque aumenta el número de los conocimientos de los alumnos, un centro puede etiquetarse como “estupendo” porque aprueba la selectividad un porcentaje alto de alumnos presentados y un alumno es considerado “excelente” porque ha contestado correctamente una prueba objetiva.

Más aún, de una evaluación superficial pueden nacer explicaciones explícitas/implícitas que consagran una determinada realidad, estableciendo nexos causales gratuitos. “Este alumno suspenderá porque no estudia”, “ese programa de renovación no funciona porque los profesores son incompetentes”, “ese centro tiene eficacia educativa porque posee grandes instalaciones” ...

La patología que afecta a la evaluación atañe a todas y cada una de sus vertientes. Por qué se evalúa (y para qué), quien evalúa, cómo se evalúa, para quién se evalúa, cuándo se evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación, etc.

Algunas patologías lo son en cuanto hipertrofian un aspecto o dimensión que, planteando en su justa medida, sería positivo. Valorar los conocimientos, por ejemplo, no es un error, pero sí lo puede ser el valorar exclusivamente, obsesivamente, los conocimientos, sin tener en cuenta su naturaleza, su importancia, su interés, su adecuación, su coordinación con otros conocimientos, etc.

Otras patologías se deben a la atrofia de funciones que son consubstanciales con un estado de salud educativa, No se desarrolla, por ejemplo, un tipo de evaluación democrática en la que tanto el proceso de evaluación como el manejo de la información resultante es responsabilidad directa de los protagonistas de la experiencia educativa.

Hay también carencia, disfunciones...La gravedad de la anomalía dependerá, en parte, de su misma naturaleza y, desde luego, de su intensidad.

Solo se evalúa al alumno.

En este sentido sí es protagonista el alumno. Se le examina siguiendo una temporalización determinada, se le dan los resultados, prácticamente inapelables y, en general, se le considera el único responsable de los mismos.

No parece concebirse el curriculum sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica del mismo. Los argumentos –cargados de lógica- que se utilizan para avalar la ineludible necesidad de la evaluación del alumno no se aplican a otros elementos del currículo.

A cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico (al menos, cuantificando que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno – para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos- es el resultado de su capacidad y su falta o derroche

de esfuerzos. En el caso de fracasar será él quien deberá pagar las “consecuencia”. Sólo él deberá cambiar. Lo demás, podrá seguir como estaba, la evolución se convierte así en un proceso conservador.

Se evalúan solamente los resultados

Los resultados han de ser tenidos en cuenta dentro del proceso evaluador. Pero no solamente los resultados. los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento/ esfuerzo..., son también elementos que deben evaluarse. No sólo porque la consecución/ no consecución de unos resultados (y el grado de su logro) está supeditada a aquellos factores sino porque ellos mismos constituyen el objetivo de la mirada evaluadora.

En definitiva, no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué consta, para qué fines.

Analizar sólo los resultados obtenidos es, cuando menos, parcial. Y la parcialidad suele ir acompañada de imprecisión y de tergiversaciones.

Se evaluarán solo los conocimientos

El proceso de enseñanza/aprendizaje se realiza sobre un cuerpo de conocimientos más o menos estructurados, más o menos interesantes, más o menos conexiónados con la práctica, más o menos conexiónados con la práctica, más o menos “autónomos” (los grados de libertad del curriculum pueden ser viables). No se puede aprender en el vacío. Cuando

hablamos de “aprender a aprender” – dejando al margen los conocimientos _ estamos haciendo meras piruetas mentales.

Aprender a aprender es un slogan tan utilizado como desprovisto de sentido real. Porque sólo se aprende aprendiendo.

No se puede, rechazar el aprendizaje de contenidos, porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla.

Otra cosa es la selección de los contenidos, su articulación, su significación de organizadores del pensamiento.

Ahora bien, limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo escandaloso. Existen otra serie de pretendidos logros (Véase cualquier formulación curricular, véase la legislación de cualquier rango que defina objetivos educativos del sistema) que no se contemplan debidamente en el proceso evaluador: actitudes, destrezas, hábitos, valores...

Una persona que adquiere un abundante caudal de conocimientos para mejor destruir/oprimir a los otros, un alumno que llenase su cabeza de conocimientos pero que odiase la sabiduría, un individuo con gran almacén de datos en la cabeza, pero incapaz de comunicarse..., no estaría auténticamente formado.

Solo se evalúan los resultados directos, pretendidos

La puesta en marcha de muchos proyectos, curriculares que siguen un criterio de encadenamiento lineal (objetivos propuestos. Contenidos-métodos – evaluación de objetivos

propuestos) no tienen en cuenta la evaluación de aquellos efectos laterales, secundarios, imprevistos.

Estos efectos existen, casi inevitablemente. Y, en ocasiones son mucho más importantes que los resultados buscados directamente en el proyecto.

La pretensión de que el alumno adquiriera un elevado nivel de conocimientos, ejercida de manera despótica, puede engendrar una aversión hacia el estudio muy perjudicial.

La pretensión, en algunos centros religiosos, de que los alumnos adquieren una práctica religiosa acendrada, llevó a muchos a una postura de rechazo y resentimiento hacia lo religioso.

Lo mismo habría de decirse de un centro o de una reforma. El resultado directo del programa es evaluado, pero sin tener en cuenta los efectos secundarios (llamémosles así, en ocasiones tengan mayor relevancia que los buscados) que se han generado.

Solo se evalúan los efectos observables

Existen efectos que son directamente observables., estos efectos-buscados o no- suelen pasar inadvertidos a los ojos del evaluador.

Los modelos de evaluación basados en la programación por objetivos operativos (Pager, 1972; Bloom, Popham, 1975), exigen un modelo correctivo de evolución que descansa sobre la aplicación de instrumentos de comprobación de carácter experimental.

Se podría objetar que no es posible evaluar los efectos no observables. No es así. Lo no observable no es equivalente a lo no existente. Ni a lo no relevante. Ni por supuesto que pretenda profundizar en la entraña educativa.

Se evalúa principalmente la vertiente negativa.

En la práctica habitual del docente la evaluación está marcada por las correcciones. El mismo lenguaje descubre la actitud predominante: “corregir” significa “enmendar lo errado”. El subrayado de las faltas de ortografía es mucho más frecuente que la explícita valoración de las palabras bien escritas.

Sirva esta anécdota de punto de referencia para referirnos a esta actitud no solamente mala por negativista sino por lo parcializante.

Una evaluación rigurosa requiere un tratamiento holístico de los fenómenos y de los productos. La comprensión de un proceso adquiere sentido en un análisis estructurado y estructurante en el que la interconexión de todos los elementos permite la explicación y el significado.

El desequilibrio de perspectiva hace que la escuela esté más atenta a los errores que a los aciertos de los alumnos y que los equipos de evaluación externa se apresten más a descubrir problemas y deficiencias que a resaltar valores y logros.

Además de factores actitudinales puede influir en esta dinámica selectiva la mayor facilidad que existen de describir la tensión que la calma, el error que el acierto, la guerra que la paz...

Solo se evalúa a las personas

Es un error “someter” a los alumnos a los profesores de un Centro a los coordinadores de una reforma a una evaluación conclusiva (lo cual encierra juicios de valoración, no meras descripciones de actuación) sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos en que se mueven.

Cronbach (1963) distingue tres grandes áreas sobre las que la evaluación toma decisiones. El material de instrucción, los individuos y la regulación administrativa. No son sólo los individuos los responsables de un proceso o de un resultado. Hay que contemplar cuáles son los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan y los márgenes de autonomía real con que cuentan.

Se evalúa descontextualizadamente

Encasillar un Centro de la plantilla elaborada por el evaluador con unos criterios genéricos de pretendida validez, es negarse a entender todo lo que sucede en el mismo.

Una calificación sobresaliente puede ser considerada “algo despreciable” en un contexto determinado. Una clase indisciplinaria puede estar en el eje de la administración de la mayoría de los alumnos de un Centro. Una experiencia pedagógica “modélica” puede ser valorada en su contexto de forma negativa...

Si el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, busca la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y no tienen en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de eso todo, de ese sistema organizativo que tienen en sí mismo los

códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado.

Se evalúa cuantitativamente

La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación.

En las calificaciones escolares utilizamos escalas nominales, ordinales y de razón. Un aprobado es distinto de un suspenso, un 5 es una nota inferior a un 8, un 6 es el doble de un 3. Parece que todo está claro, que todo es muy preciso.

El peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión sino y, sobre todo, la apariencia de rigor. “la asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad” (Cook, 1986).

Se utilizan instrumentos inadecuados

Existe una complicada cuestión en la aplicación habitual de pruebas “objetivas” bajo el pretexto de que son más justas, ya que “miden” a todos por igual. Lo cierto es que no existe arbitrariedad que la de querer “medir” de la misma forma a personas que son radicalmente diferentes. Así, un alumno tímido no deseará realizar una entrevista o examen oral. Quién no se expresa bien por escrito, preferirá una prueba...

La naturaleza de la prueba lleva dentro de sí un componente sesgado de valoración, independientemente del tipo de contenidos que plantee y de su forma de presentarlos.

Se evalúa en forma incoherente

¿Evalúa con el proceso de enseñanza-aprendizaje?

El camino es circular, no rectilíneo y unidireccional. Se valúa como se enseña y se enseña cómo se evalúa. O más bien, se estudia para la evaluación. De tal forma que es este proceso el que dirige el aprendizaje. Los alumnos estudian para el examen. No sólo en función de ese momento sino “de forma” que les permita hacer frente al mismo con suficientes garantías de éxito.

Si el examen consiste en una prueba objetiva de Verdadero-Falso estudiará u de forma distinta que si se le anuncia una prueba de ensayo o si se le exige un diseño creativo. Es más, los alumnos tratarán de acomodarse a las expectativas del profesor, a sus códigos de valor.

La incoherencia se establece cuando se quiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo.

Un proceso de enseñanza basado en la explicación oral se cierra con un modelo de examen escrito.

Un modo de trabajo asentado sobre el grupo concluye en una evaluación individual.

Un proceso de enseñanza/aprendizaje teóricamente asentado sobre el desarrollo integral del individuo, acaba con una evaluación exclusivamente preocupada por los conocimientos adquiridos.

Otras veces, el enfoque exclusivo en el aprendizaje de contenidos intelectuales pretende concluirse con una evaluación que va mucho más allá de lo que se ha trabajado.

En el área de la didáctica se puede rizar el rizo al exigir el profesor la realización de una prueba objetiva por él diseñada sobre el tema: “Importancia, necesidad y valor del proceso de evaluación en la enseñanza”.

Se evalúa competitivamente

Creo que una de las ventajas que encierra el enfoque cualitativo es el afinar la sensibilidad del evaluador ante los procesos.

El auténtico significado de un proceso educativo, se encuentra en el análisis de todos los elementos que lo integran y que lo circunscriben. Pero no en contraste, comparación y competencia con otros procesos similares, diferentes o antagónicos.

La evaluación habitual del alumno parece cobrar sentido en la comparación y la competencia. Para algunos padres, profesores y alumno importa el cuándo del aprendizaje. Y que ese cuándo esté por encima de...

El carácter positivo que se pretende dar a la evaluación en algunos ámbitos educativos, se trastoca frecuentemente en una burda o camuflada contienda. “Saber más que”, “saber menos que”, son puntos de referencia cruciales.

Se desvía la atención del auténtico proceso de aprendizaje de cada individuo, de cada aula, de cada Centro. Y si es posible pensar que el “ganador” se sentirá satisfecho y el “perdedor”

estimulado, no es menos imaginable que el primero se sienta ridícula y estúpidamente orgulloso, y el segundo humillado.

En las evaluaciones que he visto realizar sobre los profesores (por sus alumnos), siempre ha visto solicitar y exigir cautelas para que los resultados no se hiciesen públicos a través de escalas valorativas. “No se trata de establecer comparaciones”, se dice, los profesores no consideran positivo que se publiquen unas listas donde unos aparecen como los mejores y otros los peores. Pero colocan, sin ambages, las calificaciones escalonadas de sus alumnos, muy bien matizadas con decimales...

Se evalúa estereotipadamente

Los profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación. Cada año los alumnos se preocupan de saber cuál es la costumbre evaluadora del profesor.

De forma casi automática., el profesor repite sus fórmulas. Ni siquiera negocia con los alumnos el planteamiento habitualmente practicado. Al comienzo de curso fija el número, la forma y los matices.

No se evalúa éticamente

La evaluación ha sido un instrumento de control, de amenaza e, incluso, de venganza, respecto a algunos alumnos que se han permitido ejercitar el derecho a la crítica, a la discrepancia o la indisciplina.

Cuando apoyándose en la evaluación, se establecen nexos causales poco rigurosos, habrá que pensar cuáles son las intenciones y los intereses que motivan la manipulación.

En la evaluación institucional se plantean numerosos problemas de carácter ético, Uno de los es la confidencialidad de los informes. ¿De quién son los datos? ¿Para quién son los datos? No puede revelarse el contenido de los informes identificables, tanto por lo que respecta al emisor como al destinatario de los juicios.

A nadie se le oculta que una evaluación puede ser rígida, condicionada o manipulada al servicio de unos intereses determinados, o de unas decisiones pretendidas: retirar subvenciones, modificar proyectos, sustituir personal, clausurar centros, cortar experiencias, etc.

No se evalúa desde fuera

Una experiencia educativa necesita la evaluación externa para poder realizar una mejora sustantiva. No hacerlo así significa cerrar el horizonte valorativo y arriesgarse a la miopía y a la deformación óptica del que mira algo que está sobre sus mismos ojos.

Cerrar el círculo de la planificación de objetivos, métodos, evaluación, desde la exclusiva mirada del protagonista del proceso entraña el riesgo de quedarse atrapado en la propia limitación.

El evaluador externo goza de un punto de vista privilegiado, en cuanto tiene:

Una distancia afectiva de la dinámica y del resultado.

Unos criterios de independencia respecto al resultado.

Unos puntos de referencia más amplios y complejos.

Una mayor disponibilidad en el tiempo y la dedicación.

No se hace autoevaluación

La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos Enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad.

Dice Popper que realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes.

John Elliot plantea la autoevaluación de los Centros como una tarea de investigación en la acción (1986).

Las técnicas de diseño, de explotación y de interpretación y utilización de esas autoevaluaciones han de ser conocidas, asumidas y llevadas a término por los miembros de la comunidad escolar. ¿Tendría sentido un proyecto de evaluación que no fuese deseado, aceptado y conocido por los protagonistas de la experiencia?

1.2 Modelos de evaluación

En esta sección haremos una somera revisión de distintos modelos (representaciones, paradigmas, puntos de vista, métodos) de evaluación. El término parecería raro para los maestros, porque pocas veces se trata el tema para quienes intervienen dentro del salón de

clases; no obstante, en la medida en que lo examinemos, veremos que conocemos mucho de él.

Como hay una amplia gama de modelos, a continuación, realizaremos un recorrido sobre sólo siete de ellos, a los cuales denominamos clásicos del género, para después revisar brevemente el modelo sistémico del doctor Arturo de la Orden Hoz por su relevancia en la actualidad. Los siete enfoques son: Tyleriano Científico, de Suchman Orientado a la planeación, de Cronbach CIPP, de Stufflebeam Centrado en el cliente, de Stake Iluminativo y holístico, de Stake, Hamilton, Parlett y MacDonald Orientado hacia el consumidor, de Scriven.

Estos modelos surgieron a partir de la época de la profesionalización. Para no detenernos innecesariamente en cada uno, invitamos a quienes tengan mayor interés en ellos a consultar el libro de Stufflebeam y Shinkfiel: Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica, donde se abordan de manera clara y exhaustiva cada uno de los modelos. Nos abocaremos a caracterizarlos de forma breve.

Modelo tyleriano

Se trata del también llamado modelo orientado hacia los objetivos y constituye el primer modelo sistemático de evaluación educacional. Haciendo un examen objetivo, siete décadas después de su nacimiento aún permea la educación, por lo que se quedaron cortos quienes pronosticaron la vigencia de Tyler unos cuantos años más después de 1945. Antes de él, evaluación y valoración eran casi lo mismo; ahora entendemos que lo primero es un proceso profundo y lo segundo es tan sólo emitir opiniones que en muchas ocasiones no se encuentran fundamentadas con argumentos sólidos.

El modelo tyleriano consiste en comparar los resultados con los objetivos de comportamiento que se diseñaron con anterioridad.

Modelo científico, de Suchman

Edward A. Suchman fue un científico-investigador que consideraba que las conclusiones de la evaluación deberían basarse en evidencias científicas, por lo que la evaluación tenía que contar con la lógica del método científico. Es importante la distinción que realiza acerca de los conceptos evaluación e investigación evaluativa: el primero está dirigido a emitir un juicio, mientras que el segundo está dirigido a asegurar el valor.

Suchman planteaba que la evaluación debería partir y regresar a la formación del valor, considerando a éste como cualquier aspecto del objeto evaluado que tuviera un interés particular (ser bueno, malo, deseable, indeseable).

Una precondition de cualquier evaluación, según este autor, es la presencia de alguna actividad sustentada en objetivos que tengan algún tipo de valor, y así entendemos por qué parte y regresa al mismo punto.

Modelo orientado a la planeación, de Cronbach

Lee J. Cronbach promovió la importancia del contexto en la planeación de las evaluaciones educativas. No consideró necesaria la separación entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos porque creía que lo más relevante es una adecuada planeación del proceso.

Los conceptos que consideraba necesarios en cualquier planeación evaluativa son:

U: Unidades, consideradas como cualquier individuo o grupo.

T: Tratamientos a los que se expondrán las unidades.

O: Operaciones, referidas a la observación anterior, durante y posterior a la exposición de las unidades a los tratamientos específicos.

Para Cronbach fue relevante la intensa comunicación que debe existir entre los interesados en la evaluación y quienes la realizan, pues mucha de la información se pierde entre la recolección y la elaboración del informe evaluativo final. En este modelo se concede mucha importancia a dos fases de la planeación de la evaluación, una destinada a las potenciales cuestiones a evaluar, y otra a la adecuada distribución del trabajo evaluativo.

Modelo CIPP, de Stufflebeam

La relevancia de este modelo es su orientación hacia el perfeccionamiento (proceso), es decir, la razón de ser de la evaluación es contribuir claramente a mejorar el “objeto” evaluado, incidiendo, como habría de esperarse, en la toma de decisiones.

Este modelo vuelve a conceptualizar la evaluación a un grado tal que muchos de los enfoques actuales, de una u otra forma, se encuentran relacionados con aquél.

Los componentes del modelo CIPP (mnemotecnia en inglés) son contexto, entrada, proceso y producto, que están presentes en algunos de los actuales modelos interesados en la calidad: modelo europeo de gestión de la calidad, premio nacional de México, modelo estadounidense y modelo japonés. Además, es destacable la importancia que Stufflebeam asigna a la metaevaluación, al someter la evaluación al propio proceso evaluativo utilizando las normas de The Joint Committee (utilidad, viabilidad, exactitud y validez)

Modelo centrado en el cliente, de Stake

Robert Stake es líder de la llamada nueva escuela de evaluación educativa, considerada pluralista, flexible, holística, subjetiva y orientada hacia el servicio. Indudablemente su versión ampliada de “evaluación respondente” ha contribuido de manera decisiva con el desarrollo de los conceptos relativos a la evaluación. Su preocupación estaba centrada en que toda evaluación debía estar muy cerca de los profesores de educación primaria como beneficiarios directos de tales evaluaciones.

Los aspectos fundamentales atribuidos a la concepción evaluativa de Stake son (Stufflebeam y Shinkfield, 1985, p. 238):

Las evaluaciones tienen que ayudar a las audiencias a observar y a mejorar lo que están haciendo.

Los evaluadores deben escribir programas en relación tanto con los antecedentes y las operaciones como con los resultados.

Los efectos secundarios y los logros accidentales deberían ser tan estudiados como los resultados buscados.

Los evaluadores tienen que evitar la presentación de conclusiones finales resumidas, pero en su lugar necesitan recopilar, analizar y reflejar juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de la evaluación.

Los experimentos y los test regularizados a menudo resultan inadecuados o insuficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación, y frecuentemente deben sustituirse o completarse con una variedad de métodos, incluyendo los soft y los subjetivos.

Modelo iluminativo y holístico

La evaluación iluminativa aparece vinculada al paradigma antropológico cualitativo, y pretende explicar holísticamente el programa evaluado (entendiendo que también puede tratarse como intervención) como un todo utilizando más la descripción que los números. Desde este punto de vista, resulta innovador y en su conformación participaron varios investigadores: Stake, Hamilton, Parlett y MacDonald, quienes, en una conferencia en 1972, se propusieron investigar modelos no tradicionales de evaluación del currículum.

Las metas planteadas por la evaluación iluminativa son las siguientes (Stufflebeam y Shinkfiel, 1985, p. 320)

1. Estudiar el programa innovador: cómo opera, cómo influye en las distintas situaciones escolares donde se aplica, (cuáles son) sus ventajas y desventajas, y cómo se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los estudiantes.
2. Descubrir y documentar qué significa participar en el esquema, ya sea como profesor o como alumno.
3. Discernir y comentar las características más significativas en la innovación, las concomitancias recurrentes y los procesos críticos.

Se plantean además tres etapas de la evaluación iluminativa:

Primera: observación, en la que se indaga acerca de las variables que podrían afectar el resultado del programa o la innovación.

Segunda: investigación, consistente en listar sistemática y exhaustivamente los aspectos más importantes del programa en su contexto. T

Tercera: explicación, se exponen los principios generales subyacentes a la organización del programa y se delinear los modelos causa-efecto en sus operaciones.

Como observamos, éste es un modelo básicamente cualitativo y, por ende, al final busca explicar, utilizando para ello las técnicas clásicas para la tarea: observación, entrevistas, análisis de fuentes documentales, etcétera.

Modelo centrado en el consumidor, de Michael Scriven

Las funciones de la evaluación tan comentadas actualmente evaluación sumativa y evaluación formativa, son aportaciones de Michael Scriven, quien nació en Australia y desarrolló buena parte de sus actividades en Estados Unidos. Este filósofo-científico ha contribuido ampliamente a considerar la evaluación como una profesión. Su modelo también se conoce como el método formativo-sumativo.

Scriven ha sido un agudo crítico de las ideologías evaluativas que se centran en alcanzar los objetivos de los participantes, en vez de satisfacer las necesidades de los consumidores. Stufflebeam y Shinkfiel vieron este modelo como orientado hacia el consumidor, para detonar la orientación filosófica de Scriven.

La evaluación formativa se refiere a la contribución que realiza el evaluador para perfeccionar los procesos; mientras que la evaluación sumativa contribuye a tomar decisiones una vez que concluye el proceso; es decir, una se dirige a la mejora de los procesos, y la otra, a enjuiciar el resultado final.

Gracias a su interés por evaluar los instrumentos de la evaluación, Scriven también introdujo el concepto de metaevaluación.

Este investigador propone un listado de indicadores, que reflejan su concepción multidimensional de la evaluación educativa. Tan sólo para tener una idea de su lista de control, veremos sus 18 puntos y sabremos por qué a esta propuesta también se le considera un multimodelo:

1. Descripción
2. El cliente
3. Antecedentes y contexto
4. Recursos
5. Función
6. Sistema de distribución
7. El consumidor
8. Las necesidades y valores de los afectados y potencialmente impactados
9. Normas
10. El proceso
11. Resultados
12. Posibilidad de generalización
13. Costes
14. Comparaciones con opciones alternativas
15. Significado

16. Recomendaciones

17. El informe I

8. La metaevaluación

Modelo sistémico, de Arturo de la Orden Hoz

Cuando hablamos de evaluación, es muy conocido el trabajo del doctor Arturo de la Orden Hoz, de origen español, quien es experto en evaluación educativa por la Universidad Complutense de Madrid. De la Orden ha desarrollado un modelo que denominamos sistémico, no porque los demás no lo sean, sino porque en él apreciamos con claridad que el concepto de calidad de la educación se asocia con las relaciones de coherencia entre los distintos componentes de su modelo.

El Doctor De la Orden es muy preciso en los conceptos, tanto de evaluación como de evaluación educativa y de calidad de la educación.

En lo referente a la definición de evaluación expresa:

La evaluación constituye esencialmente un juicio de valor sobre una realidad y, como todo juicio, se apoya en una comparación. Comparación y juicio son, pues, los componentes esenciales de la evaluación, su núcleo conceptual. Como la comparación exige dos términos, para evaluar precisamos la determinación de la instancia o el modelo con la cual se ha de comparar la realidad objeto de evaluación, es decir, el patrón o criterio” (De la Orden, 1997, p. 14).

Al trasladar el análisis al contexto educativo refiere:

Podemos constatar las implicaciones de la estructura evaluativa en nuestro campo. Para formular un juicio de valor con garantías de objetividad y eficacia es preciso describir con precisión la faceta o el aspecto de la educación a evaluar, que siempre es una realidad compleja y exige, en muchos casos, la utilización de instrumentos y técnicas de recopilación de información y medida muy especializados y de aplicación difícil. Piénsese que puede ser objeto de evaluación cualquier elemento educativo, desde el aprendizaje de los alumnos, la eficacia del profesor, los programas, los métodos, la organización de un departamento, la estructura y funcionamiento de un centro o de un sistema educativo en su conjunto, cualquier tipo de material didáctico, la propia evaluación educativa, etcétera” (De la Orden, 1997, p. 15).

A la luz de estas ideas, especifica qué se entiende por calidad de la educación, que concibe como “un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico de universidad o de plan de estudios universitario conducente a (la obtención de) un título” (De la Orden, 1997b).

Con ello concluimos el recorrido por los diversos modelos de evaluación de la educación.

Unidad II

Modelos de evaluación de instituciones educativas

2.1 Planeación del proceso de evaluación de instituciones educativas

En los últimos años, la preocupación por brindar una educación de calidad se ha ido acrecentando. Las instituciones educativas orientan todos sus esfuerzos en tratar de mejorar el servicio que ofrecen tanto en las aulas como en la organización en general, con el fin de obtener mejores resultados. Sin embargo, muchas veces, los cambios que realizan en nombre de la calidad son producto de meras percepciones o intuición que, lejos de optimizar la enseñanza, originan productos parciales, inconexos y descontextualizados.

Para que los esfuerzos de mejora institucional cumplan su objetivo, es necesario conocer las fortalezas, deficiencias y carencias de la organización, aplicando una evaluación que permita recoger información fidedigna emitir juicios de valor y tomar decisiones de mejora. La evaluación así planteada constituye un primer paso para la optimización de los procesos institucionales, que también son susceptibles de control durante su ejecución y al término de los mismos. De esta manera, se va desarrollando una cultura de evaluación institucional y el proceso se convierte en un elemento importante dentro del “círculo virtuoso de la calidad”.

La importancia de la evaluación se va evidenciando cuando, a través del proceso mismo, se obtienen resultados que constituyen insumos para etapas posteriores, y estos para las siguientes. Para ello, es importante empezar marcando los parámetros dentro de los cuales se va a desarrollar la evaluación, es decir, definir el qué, el por qué y el para qué de ella.

¿Qué sentido tiene la evaluación institucional?

Responder a esta pregunta constituye el primer paso para una evaluación educativa, más específicamente hablando, para una evaluación institucional.

Cualesquiera que sean las razones para una evaluación, esta debe “responder a la percepción teórica que la guía” (Alvarez Méndez 2004: 28); es decir, debe mantener una coherencia entre la concepción de base y las acciones concretas. El tipo de evaluación que se realice, el efecto que produzcan sus resultados en la institución, y las motivaciones para aplicarla reflejan la concepción que tiene el evaluador sobre la evaluación. Dependiendo de cuáles sean los motivos que subyacen a ella, puede disminuirse o incrementarse el reconocimiento que la evaluación tiene en sí misma como proceso.

Hay muchas razones para evaluar; de acuerdo con Lamaitre (2012), las fundamentales son las siguientes:

- Tener acceso y emplear información pertinente.
- Analizar los resultados del aprendizaje de los alumnos.
- Tomar decisiones: promoción, titulación, etc.
- Diseñar planes de mejora.
- Monitorear y hacer seguimiento a los procesos e involucrados.
- Adecuar la acción didáctica a las necesidades del alumnado.
- Iniciar el proceso de acreditación institucional.

En todos los casos, los resultados del proceso constituyen puntos de partida para la planificación de los cambios correspondientes; por ello la evaluación adquiere su valor como una herramienta de conocimiento objetivo de una realidad, desterrándose así la idea errada de que tiene un fin en sí misma.

Características y funciones de la evaluación institucional

Una vez determinados el porqué y el para qué de la evaluación institucional, conviene conocer las características y funciones que cumple, antes de embarcarse en ella.

Cardona (1994) y Fernández Díaz (2002) consideran varias características para ser asumidas en la acción evaluadora. Las más importantes son:

- Es un proceso que se realiza en un periodo de tiempo y que involucra varias etapas de un ciclo continuo. Luego de la implantación del plan de mejora, se reinicia para valorar su eficacia.
- Es contextualizada porque responde a las características específicas de la institución evaluada.
- Es sistemática ya que constituye un conjunto de fases organizadas y secuenciadas.
- Es intencional porque exige una planificación previa según al tipo de evaluación adoptada y en concordancia con los objetivos de la institución.
- Es integral porque toma en cuenta a todas las variables de la institución y emplea diversas técnicas e instrumentos de recogida de información según la planificación establecida.
- Está diseñada técnicamente, aplicando conocimientos técnicos propios de los procesos evaluativos en la implantación, en la determinación de indicadores, en la elección de instrumentos de recogida de información, y en la aplicación de la técnica de análisis de datos, entre otros.
- Recoge información que es relevante desde el punto de vista de la toma de decisiones y del concepto de calidad que se maneje en la institución. Información que es fiable, es decir, precisa y rigurosa; y que es válida en tanto mide lo que debe medir.
- Emite juicios de valor en función de criterios previamente establecidos por la institución para contrastar la información recogida.
- Tiene carácter informativo: el proceso, así como los resultados de la evaluación son compartidos con los miembros de la institución con fines de adopción de medidas correctivas

- Tiene finalidad formativa en la medida que permite perfeccionar los procesos y los resultados de la acción educativa.
- Permite la toma de decisiones que se cristaliza en el plan de mejora a fin de intervenir en los ámbitos de la institución detectados como puntos débiles.
- Es continua porque retroalimenta sobre los factores susceptibles de mejora.
- Es cooperativa debido a que involucra a todos los estamentos y miembros de la institución.

Modelos de evaluación: principales modelos.

Para Gento (1998:375), un modelo de evaluación es una “abstracción ideal de cómo debe llevarse a cabo un proceso de análisis y estimación ponderada de una realidad concreta”. Es decir, es una representación, abstracta e inexistente, de una realidad que sirve como prototipo para interpretar mediante ella diversas situaciones reales, como guía que marca un camino a seguir al evaluar. Según López Mojarro, “Un modelo no es un recetario que contempla una casuística con un solucionario organizado. Un modelo es una estructura fundamentada que permite ser adecuada a las distintas situaciones que se planteen” (2002:14).

De acuerdo con estos autores, el modelo orienta las acciones de evaluación según la estructura que posee, pero cuenta con flexibilidad suficiente como para que sea adaptado a cada realidad. Los modelos de evaluación, de acuerdo a sus características predominantes, responden a paradigmas. Y aunque en un principio los modelos eran excluyentes y hasta antagónicos, actualmente se consideran complementarios tanto en la recogida de información como en el análisis posterior. Estos modelos, denominados por algunos autores “Modelos de gestión de la calidad” pretenden responder a las diversas necesidades y demandas de los actores que conforman las instituciones educativas.

A continuación, indicaremos las características generales de algunos modelos representativos, que, si bien han nacido en el ámbito empresarial, han sido adoptados, y algunos de ellos, adaptados al ámbito educativo:

➤ El modelo de Gestión de Calidad Total (GCT) de Edwards Deming.

Este modelo abarca todos los aspectos que conforman la organización y que contribuyen al logro de resultados y a la satisfacción del usuario y del personal. Es un sistema que tiene como principios fundamentales la satisfacción del usuario, la formación continua de los recursos humanos, la colaboración de los intermediarios, la prevención de los errores, el control de todos los componentes de la empresa, la mejora continua y la participación de los diferentes miembros de la institución en la elaboración y aplicación del plan de calidad (Galvano 1993). El énfasis está en los procesos y no en el usuario; sin embargo, la calidad se determina en términos estadísticos.

➤ El modelo norteamericano- Malcolm Baldrige (1987)

Es el equivalente norteamericano del Deming de Japón. Se estableció en 1987. Enfatiza la implicación de todos los componentes de la organización tanto en el proceso de producción como en la distribución de productos o servicios con el propósito de mejorar la gestión de la calidad de la organización. Se propone ayudar a mejorar las prácticas, capacidades y resultados para el desempeño organizacional, facilitar la comunicación y la información entre las organizaciones educativas y de otros tipos, ayudar a comprender y mejorar el desempeño, y ser guía para la planificación y oportunidades para el aprendizaje.

➤ El Modelo de Excelencia en Educación (EFQM):

La Fundación Europea para la Gestión de Calidad fue creada en 1988 por 14 empresas europeas líderes en su sector. Basada en el Modelo Baldrige y en el Premio Deming, con el propósito de favorecer los procesos de mejora, permite evaluar toda la institución en su conjunto, identificar los puntos críticos y plantear acciones de mejora. El modelo se estructura en nueve criterios flexibles categorizados en Agentes Facilitadores y Resultados. Estos criterios se pueden adaptar a distintas realidades y contextos, así como también al ámbito educativo.

Los dos siguientes modelos fueron creados para evaluar instituciones educativas tanto en forma global como parcial:

- El Modelo de Calidad Total en Instituciones Educativas de Samuel Gento (1998): Se basa en la contribución que sus componentes hacen al efecto global de la mejora en una forma integrada, apuntando a la calidad. Considera que cada componente de la institución repercute en la calidad de la misma; de tal manera que, si alguno mejora o se deteriora, la institución educativa reajusta su nivel de calidad, pero continúa funcionando como una unidad. Los componentes básicos del modelo son los identificadores que constituyen las variables dependientes y los predictores que constituyen las variables independientes. Para Gento, comprobar la calidad de una institución supone “mirar” los efectos observables o resultados, es decir los identificadores, ya que de esa manera se puede conocer la calidad de la institución, y posteriormente buscar en los factores condicionantes (predictores) los aspectos en los que conviene intervenir para mejorar los resultados. Desde ese análisis se obtiene la información pertinente para establecer un plan de mejora, el mismo que será objeto de evaluación de seguimiento que permita un control de las acciones previstas y de sus logros.

- El Modelo de Evaluación para la Mejora de la Calidad Educativa, de Casanova (1997), basa su propuesta en el siguiente proceso:



Plantea que es posible llegar a un modelo evaluador particular que responda a las necesidades y características de cada institución educativa, elaborado por el personal que trabaja en ella. Tiene carácter práctico y su finalidad es dirigir el cambio hacia la mejora. Considera que la evaluación de la calidad de la institución escolar se mide a través de la operativización de los siguientes factores: gestión, desarrollo interno, relaciones sociales, resultados. Cada factor cuenta con indicadores válidos para la realización de evaluaciones internas como de evaluaciones externas. Además, para evaluar basta aplicar cuatro fases: planificación, ejecución, información y toma de decisiones.

Los modelos de evaluación arriba descritos tienen como objetivo conocer la realidad de la institución en sus distintos aspectos para gestionar proyectos que mejoren la calidad de la organización. Estos modelos sustentan su acción en que cada centro tiene características y necesidades particulares a las cuales debe responder la innovación; por lo tanto, las estrategias empleadas para la reversión de las situaciones problemáticas encontradas deben ser específicas. Es por eso que la evaluación debe atender a la diversidad.

2.2 Instrumentos para la evaluación de una institución educativa

Recogida de datos e instrumentos para la evaluación

La recogida de datos es un paso fundamental del diseño de evaluación, ya que los procedimientos o técnicas que se utilicen para ello deben estar en consonancia con los otros elementos del diseño que se haya seleccionado y con las finalidades que se pretendan. En cualquier caso, las técnicas permitirán que la recogida de datos resulte todo lo rigurosa, sistemática y controlada que se precise en orden a que los resultados finales de la evaluación sean fiables, válidos, y, por tanto, útiles para la mejora del Centro.

Citaremos las técnicas más usuales que se emplean en la recogida de datos:

La observación

Se entiende por observación el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros o sobre determinados objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios.

Puede resultar muy diferente el grado de complejidad de las observaciones que se efectúen, casi siempre dependiendo de que el objeto de la observación sea de orden material (en cuyo caso suelen ser más simples), o personal.

Existen dos tipos fundamentales de observación: la participante y la no participante. En la primera, el observador se integra en mayor o menor medida en el grupo al que debe observar. El evaluador se implica y compromete en las actividades del grupo o del Centro.

En la observación no participante el observador se mantiene al margen de las actividades y relaciones del grupo y no se integra en él.

La observación que habitualmente se lleva a cabo en el Centro educativo es la observación participante siempre que se trate de evaluación interna del propio Centro, tanto en situaciones de docencia en el aula como en la evaluación de determinados componentes escolares. Por el contrario, cuando la evaluación es realizada por agentes externos al Centro, la observación que suele practicarse es la no participante.

La entrevista

Puede definirse la entrevista como una conversación intencional. Permite la obtención de cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitarían por escrito debido a su carácter confidencial, delicado o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de otro tipo para ese sujeto. Es una técnica que suele utilizarse con dos objetivos principales: la investigación y la orientación. Por ello, las funciones que cumple son de carácter diagnóstico, evaluador, investigador, orientador y terapéutico. La entrevista puede ser formal, previamente preparada por el entrevistador y a su vez según el grado de apertura puede hablarse de estructurada, semiestructurada y libre o abierta. La entrevista informal, sin preparación previa, en la que el entrevistador recoge la información relevante para su estudio.

La encuesta

La encuesta consiste en la obtención de información relativa a un tema o a un problema, que se lleva a cabo mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos. Esta tarea puede llevarse a cabo mediante llamada telefónica, envío de cuestionario por correo o en el

transcurso de una entrevista o una reunión. En el caso de la evaluación de un Centro, los sujetos habitualmente responden en el propio Centro.

Pruebas o cuestionarios estandarizados

Es conveniente aplicar para evaluar determinados componentes institucionales diferentes test o pruebas estandarizadas que valoren específicamente aspectos determinados en el plan de evaluación del Centro.

Cada una de estas técnicas precisa unos instrumentos de evaluación determinados. Los instrumentos más útiles, habituales y fácilmente aplicables en la evaluación interna de un Centro: cuestionarios, escalas de valoración descriptiva, listas de control, test y sociogramas, que nos permitan elaborar el Informe de la evaluación, como documento esencial con el que debe finalizar todo proceso de evaluación.

Cuestionarios

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema, que, habitualmente, se aplica por escrito a un determinado número de sujetos. Es un instrumento que se utiliza con mucha frecuencia para la recogida de datos en la evaluación interna de los Centros educativos.

Hay que tener en cuenta ciertos requisitos que debe cumplir cada ítem o pregunta del cuestionario y que son decisivos para que este cumpla su función y pueda ser cumplimentado sin problemas por los sujetos a los que se dirige. Estos son:

- Lenguaje claro y adaptado a quienes deben cumplimentar el cuestionario.

- Utilización de términos bien definido, sin ambigüedad, de manera que la pregunta no se preste a interpretaciones dudosas.
- Preguntas únicas en cada ítem, evitando las preguntas dobles, ya que éstas impiden u oscurecen la respuesta en muchos casos. Un ejemplo de ítem mal construido:

“¿Cree usted que se le deja participar suficientemente en las reuniones de Consejo escolar y se tienen en cuenta sus opiniones?”

En este caso podría ocurrir que al sujeto en cuestión se le dejara participar, pero no se tuvieran en cuenta sus opiniones, o viceversa, con lo cual, la persona que cumplimenta el cuestionario difícilmente podría responder de modo unívoco. Por tanto, este Ítem debe desglosarse en dos.

“¿Cree usted que se le deja participar suficientemente en las reuniones de Consejo escolar?

¿Se tienen en cuenta sus opiniones?”

- Planteamiento no dirigido, sin dobles negaciones:
- “¿No es verdad que no desea...?”
- Las preguntas recogerán toda la información relevante para la evaluación que se desee realizar.
- La información que se solicita en el cuestionario será confidencial: por tanto, éste debe ser anónimo.
- Debe tener un formato sencillo que permita su fácil cumplimentación.

Hay tres tipos de cuestionarios, de acuerdo con el modelo de respuesta que se exija de ellos: cerrados, abiertos y mixtos. Los cuestionarios cerrados plantean preguntas que deben

contestarse con SÍ o NO, o señalando un apartado determinado con el signo que se indique en las instrucciones:

“¿Realiza usted la programación de aula?” SÍ – NO.

Tache lo que corresponda.

Los cuestionarios abiertos plantean las preguntas, pero no sugieren alternativas de respuestas, sino que dejan un espacio para que el sujeto exprese todo lo que crea oportuno

“¿Cómo organiza usted las actividades de sus alumnos en la biblioteca?”

Los cuestionarios mixtos están compuestos por preguntas de ambos tipos:

“¿Considera usted que los recursos didácticos se utilizan suficientemente en el Centro?” SÍ – NO.

En caso de que su respuesta sea negativa, explique las causas:

Escalas de valoración

La escala de valoración consiste en la constatación de una serie de datos observados, relativos a algo que se desea conocer, bien sea un objeto, una persona, el funcionamiento de una institución, etc. Cada elemento observado se valora con la gradación que se considere más oportuna y más adecuada a lo que se evalúa (ésta es su diferencia principal con la lista de control). La escala puede establecer diferente número de categorías y emplear distintos términos en ellas. Por ejemplo:

“Valore del 1 al 6 la utilización de los recursos didácticos en el área de lenguaje” 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

Rodee con un círculo el número que corresponda, teniendo en cuenta que el 1 es la utilización mínima, y el 6 la máxima.

“Marque el grado de utilización de los recursos didácticos en el área de lenguaje sobre la gráfica que sigue”

x x x x x x

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

En este tipo de escala se pueden sustituir los números por descripciones concisas relativas a la situación que se observa; por ejemplo: Siempre, casi siempre, a veces, nunca. O muy bien, bien regular, mal.

Conviene elegir un término par de categorías, ya que se tiende con bastante frecuencia a valorar en el término medio. De esta sencilla forma se evita el riesgo y se obliga al sujeto a pensar y a ajustar más su valoración.

Listas de control

La lista de control es un tipo de registro consistente en una tabla de doble entrada, en la que se recoge la relación de datos observables del objeto de nuestra evaluación. Para cumplimentarla, simplemente hay que marcar con un determinado signo el apartado correspondiente, donde se indica si dicho objeto posee o no el rasgo prefijado. En este instrumento no consta el grado en que se da ese rasgo, sino que solamente se indica si lo posee o no.

Los test

Existen múltiples definiciones de test. Desde las que lo conceptualizan con mayor amplitud, hasta las más restrictivas, en función de las aplicaciones a las que se destina. Así, entre las primeras, hay autores que lo definen como “un instrumento destinado a describir y medir una muestra de ciertos aspectos de la conducta humana”. O, y en el mismo sentido, como “una medida objetiva y tipificada de nuestra conducta”.

Una definición precisa y limitada es la ofrecida por Yela, M. (1957): “situación problemática, previamente dispuesta y estudiada, a la que el sujeto ha de responder siguiendo ciertas instrucciones y de cuyas respuestas se estima, por comparación con las respuestas de un grupo normativo, la calidad índole o grado de su personalidad”. En cualquier caso, el test ha resultado ser uno de los instrumentos más útiles para la investigación psicopedagógica.

Un buen test debe poseer las siguientes cualidades:

- Validez: cuando mide lo que pretende medir.

- Fiabilidad, cuando mide con exactitud y estabilidad en diferentes situaciones.
- Objetividad, cuando facilita que la puntuación se produzca al margen del juicio personal del evaluador.
- Economía, cuando puede ser administrado en un corto periodo de tiempo.
- Sencillez de aplicación, valoración e interpretación. - Interés, cuando consigue la cooperación del sujeto que debe responderlo.

Dada la gran variedad de test que existen actualmente, no vamos a profundizar en su tipología, pero sí parece importante mencionar la existencia de dos grandes tendencias: la psicométrica y la holística.

El enfoque psicométrico se dedica al estudio de rasgos aislados de la personalidad (inteligencia, fluidez verbal, estilo cognitivo, etc.), cuya valoración específica se ofrece mediante una puntuación.

El enfoque holístico centra su atención en valoraciones conjuntas, unitarias y completas de la personalidad o, al menos, de rasgos más amplios que los citados en caso anterior. El resultado es un juicio, no una puntuación.

Para la evaluación de Centros, habitualmente no va a ser necesaria la aplicación de test referidos a rasgos personales, pero sí será interesante aplicar alguno que facilite información sobre el clima escolar o sobre las relaciones entre los grupos que conjugan su actuación dentro del Centro. Este último caso es el del test sociométrico y de su representación gráfica.

El test sociométrico y el sociograma

El test sociométrico consiste básicamente en el planteamiento de una serie de preguntas, que pretenden poner de manifiesto las preferencias intelectuales, las preferencias afectivas y los rechazos que se dan entre los miembros de un grupo. Por su parte, el sociograma es la representación gráfica de los datos obtenidos tras la aplicación de un test sociométrico.

La utilidad para la evaluación de un Centro será permitir llegar a conocer la estructura interna de las relaciones existentes entre los distintos grupos (el profesorado, por ejemplo), detectándose si es un grupo cohesionado, compuesto por elementos aislados o incluso, si existen en él individuos fuertemente rechazados por el resto.

Unidad III

Funciones, finalidades y evaluación formativa y sumativa

En términos generales se pueden reconocer diferentes funciones frecuentemente atribuidas a la evaluación, las mismas no son excluyentes sino complementarias y algunas se explican a través de las ideas más generalizadas que se tienen sobre la evaluación y todas se relacionan directamente con un concepto más completo y complejo de estos procesos.

3.1 Función simbólica

Los procesos de evaluación transmiten la idea de finalización de una etapa o de un ciclo, se asocia con frecuencia la evaluación con la conclusión de un proceso, aun cuando no sea éste el propósito y la ubicación de las acciones evaluativas. Cabe tener presente que, para los actores participantes en alguna de las instancias del proceso, éste adquiere esta función simbólica.

3.2 Función política

Una de las funciones más importantes de la evaluación es su carácter instrumental central como soporte para los procesos de toma de decisiones. Esta función es claramente política ya que la evaluación adquiere un rol sustantivo como retroalimentación de los procesos de planificación y la toma de decisiones sobre la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos.

3.3 Función de conocimiento

En la definición misma de la evaluación y en la descripción de sus componentes se identifica como central el rol de la evaluación en tanto herramienta que permite ampliar la comprensión de los procesos complejos\$ en este sentido la búsqueda de indicios en forma sistemática implica necesariamente el incremento en el conocimiento y la comprensión de los objetos de evaluación. Los procesos de “retroalimentación” y de “dar cuenta de” son dos formas de esta función.

3.4 Función de mejoramiento

En forma complementaria con la función de conocimiento y la identificada como función política, esta función destaca el aspecto instrumental de la evaluación en tanto permite orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos o fenómenos objeto de la evaluación. En la medida que se posibilita una mayor comprensión de los componentes presentes es factible dirigir las acciones hacia el mejoramiento en términos de efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y/o viabilidad de las acciones propuestas

3.5 Función de desarrollo de capacidades

Con carácter secundario, ya que no forma parte de los objetivos centrales de cualquier acción evaluativa, los procesos de evaluación a través de sus exigencias técnicas y metodológicas desempeñan una importante función en términos de promover el desarrollo de competencias muy valiosas. Si se aprovechan adecuadamente las instancias de evaluación, éstas contribuyen a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y pocos estimulados habitualmente. Estas competencias se refieren por ejemplo a la práctica sistemática de observaciones y mediciones, de registro de información, de desarrollo de

marcos analíticos e interpretativos de la información, de inclusión de la información en los procesos de gestión, de desarrollo de instrumentos para la recolección de información, etc.

3.6 Finalidades

En términos generales y en función de las definiciones adoptadas, nos permitimos identificar algunas Finalidades principales de todo proceso evaluativo: diagnóstica, pronóstico, selección y acreditación. Estas finalidades no necesariamente se plantean como excluyentes, pero sí determinan opciones metodológicas diferenciales.

Finalidad de "diagnóstico"

Enfatiza los componentes vinculados con la producción sistemática de información calificada con el objeto de orientar la toma de decisiones, la gestión.

finalidad de pronóstico.

Enfatiza el valor productivo que pueda tener la información que se produce, es decir, las acciones evaluativas persiguen como propósito la producción de información con alto potencial anticipatorio y explicativo sobre los fenómenos o procesos objetos de evaluación.

Finalidad de la selección

Pone el énfasis en la utilización que tiene la información producida por la evaluación con propósitos de selección, un ejemplo claro de esto son los exámenes de ingreso a diferentes instituciones educativas cuyos aspirantes superan el número de vacantes disponibles. En estas circunstancias se opta por alguna estrategia de evaluación que con frecuencia se justifica adjudicándole un valor pronóstico a estos resultados.

Finalidad de "acreditación"

Es la que más se vincula con este valor social simbólico que tiene la evaluación. En estos casos, el énfasis está puesto en las consecuencias que los resultados de la evaluación tienen para el individuo o la institución objeto de evaluación ya que de su resultado depende la continuidad de los estudios para un sujeto o la interrupción parcial de su carrera escolar, etc.

3.7 Evaluación inicial o diagnóstica, formativa y sumativa

Evaluación inicial o diagnóstica.

Su objetivo es ajustar el punto de partida del proceso de enseñanza al grupo clase. La recogida de información se focaliza en:

- a) Comprobar si los alumnos poseen los conocimientos y habilidades previas necesarias y requeridas para el inicio del proceso de aprendizaje que se ha planificado.
- b) Conocer los conocimientos que ya poseen los alumnos sobre el proceso de aprendizaje que todavía no ha comenzado (conocimiento contextualizado).

Las decisiones que puede tomar el profesor ante los resultados de una evaluación inicial son diferentes:

- a) Iniciar el proceso tal y como se había previsto.
- b) Remitir a los alumnos a fondos de información complementaria.
- c) Introducir cambios en el contenido del proceso educativo.

Evaluación formativa

El objetivo fundamental de este tipo de evaluación es determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir, tanto al profesor como a los alumnos de aprendizajes no aprendidos o aprendidos erróneamente.

Su finalidad es informar a los alumnos de sus aciertos, errores o lagunas, de manera que el feed-back informativo les permita reconducir sus futuras actuaciones.

Este feed-back es también muy enriquecedor para el profesor, sobretodo, cuando analiza los resultados a nivel de grupo y observa los puntos de dificultad tanto respecto al contenido como a los procesos mentales implicados.

De esta modalidad de evaluación se desprenden decisiones de mejora que afectan a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Sin embargo, para cumplir este objetivo de mejora se deben dar una serie de condiciones:

- 1) Realizarse durante el proceso educativo.
- 2) Fragmentar los contenidos y objetivos de la materia en unidades de aprendizaje más pequeñas que tengan sentido propio para poder analizarlas.
- 3) Utilizar instrumentos adecuados que detecten los tipos de errores y aciertos..., etc. Las pruebas objetivas pueden ser un buen instrumento si los niveles de aprendizaje no son de mucha complejidad. Algún autor menciona la práctica en algunas universidades (Harward, por ejemplo) de los one-minute papers (pregunta abierta al final de la clase) dónde hay que dejar constancia de lo más importante aprendido en la clase o en los que se pide al alumno que relacione lo explicado en dicha clase con algo visto anteriormente.
- 4) Este tipo de evaluación requiere realizar la recogida de información con más frecuencia que la inicial o sumativa.

5) Informar a los alumnos. Realizar una puesta en común entre profesor y alumnos, atendiendo a las dificultades y haciendo sugerencias para futuras actuaciones. Lo importante es que la reflexión y el análisis que se haga sobre esta información sirva de guía y orientación.

Los alumnos, aunque inicialmente puedan mostrar rechazo a estos "exámenes sin nota", terminan siendo conscientes de que es una ayuda para ellos y se convierte en un estímulo para seguir aprendiendo. Es un tipo de evaluación motivadora.

Evaluación sumativa

Su finalidad esencial es la asignación de puntuaciones o calificaciones a los alumnos y la certificación de la adquisición de determinados niveles para poder seleccionarlos.

Su función es más social que pedagógica ya que se trata de determinar si los sujetos reúnen las condiciones necesarias para la superación de un determinado nivel. Este tipo de evaluación se identifica con el concepto tradicional de evaluación. La información que proporciona produce un feed-back diferido que, en cierta medida, beneficia directamente al alumno.

Podrá ocasionar cambios o modificaciones para nuevos desarrollos del currículum, para los alumnos de cursos posteriores, etc., pero no incidirá en la mejora de los propios alumnos evaluados.

También existe una clasificación que atiende a diferentes criterios. Por tanto, se emplean uno u otro en función del propósito de la evaluación, a los impulsores o ejecutores de la misma, a cada situación concreta, a los recursos con los que contamos, a los destinatarios del informe evaluador y a otros factores.

Según su extensión

a) Evaluación global: se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible. El modelo más conocido es el CIPP de Stufflebeam.

b) Evaluación parcial: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de un alumno, etc.

Según los agentes evaluadores

a) Evaluación interna: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc.

A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

- Autoevaluación: los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc.). Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.
- Heteroevaluación: evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)

- **Coevaluación:** es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa). Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.
- b) **Evaluación externa:** se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación de centro, sobre todo, se están extendiendo la figura del "asesor externo", que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí mismo, pero le ofrece su asesoría técnica y cierta objetividad por su no implicación en la vida del centro.

Según el momento de aplicación

- a) **Evaluación inicial:** se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.
- c) **Evaluación procesual:** consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

c) Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

Según el criterio de comparación

Cualquier valoración se hace siempre comparando el objeto de evaluación con un patrón o criterio. En este sentido, se pueden distinguir dos situaciones distintas:

a) En caso de que la referencia sea el propio sujeto (sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en sí mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.), estaremos empleando la **AUTOREFERENCIA** como sistema

b) En el caso de que las referencias no sean el propio sujeto, centro, programa, etc., lo que se conoce como **HETEROREFERENCIA**, nos encontramos con dos posibilidades:

b.1) Referencia o evaluación criterial:

Aquella en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidos. Es el caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo, o los resultados de un programa de educación compensatoria con los objetivos que éste se había marcado, y no con los resultados de otro programa.

b.2) Referencia o evaluación normativa:

El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores).

Lo correcto es conjugar siempre ambos criterios para realizar una valoración adecuada, aunque en el caso de la evaluación de alumnos, nos parece siempre más apropiada la evaluación que emplea la autorreferencia o la evaluación criterial. El empleo de uno u otro tipo de evaluación dependerá siempre de los propósitos de la evaluación y de su adecuación al objeto de nuestra evaluación.

Unidad IV

Evaluación de la enseñanza-aprendizaje

4.1 Métodos y técnicas de evaluación

Las Técnicas de evaluación. ¿Con qué evaluar?

Son técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento para obtener información adecuada a los objetivos y finalidades que se persiguen.

Cada técnica tiene una función curricular, es decir, está más capacitada para recoger un tipo de información; además a cada técnica se le deben exigir unas características que garanticen al máximo su validez y fiabilidad y, por último, todas las técnicas tienen sus ventajas y sus inconvenientes.

Una evaluación integrada en el proceso de aprendizaje, que pretende evaluar todos los objetivos en un contexto realista y recogiendo como evidencias de aprendizaje las propias producciones de los alumnos, conlleva la utilización de las propias actividades de aprendizaje como fuente de información para la evaluación. Esto asegura, por un lado, la coherencia entre objetivos, metodología docente y evaluación, y por otro, una evaluación del proceso de aprendizaje y no solo de los resultados.

En la siguiente tabla se presentan diversas actividades de aprendizaje y técnicas de evaluación clasificadas según el tipo de información que ofrecen. Aunque las categorías no son excluyentes, ya que la información recibida a través de las técnicas en gran medida depende de la guía para la realización de las actividades, la diferenciación se mantiene en aras de una mayor claridad.

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN			
TÉCNICA	Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Examen oral o presentaciones orales	xx	xx	xx
Prueba escrita de respuesta abierta	xx	x	
Prueba objetiva (tipo test)	xx		
Mapa conceptual	xx	x	
Trabajo académico	xx	x	
Preguntas del minuto	xx	x	
Diario		xx	xx
Portafolio	xx	xx	xx
Proyecto	xx	xx	xx
Problema	xx	xx	xx
Caso	xx	xx	x
Ensayo	xx	x	x
Debate	x	xx	xx
Observación	x	xx	xx

Criterios de elección

El profesor que debe elegir entre estos instrumentos, no siempre puede, desgraciadamente, hacer la elección ideal. Frecuentemente debe, efectivamente, tener en cuenta factores externos que van a ejercer, sin duda, una influencia importante sobre su modo de evaluar, algunos de los estos factores son los siguientes:

- El nivel taxonómico de los objetivos a evaluar.
- El número de estudiantes.
- El número de horas necesarias para la preparación de las pruebas.
- El número de horas necesarias para la corrección de las pruebas.
- La disposición o no de más correctores.

Cada uno de estos factores influye directamente sobre el juicio del profesor, por lo que respecta a la elección de un instrumento o una combinación de instrumentos de evaluación de los alumnos.

Por ejemplo, según el nivel taxonómico de los objetivos cuyo grado de cumplimiento se quiere evaluar, no se puede elegir aleatoriamente cualquier instrumento de evaluación puesto que no miden de forma equivalente el trabajo intelectual de los estudiantes. Así, ciertos instrumentos no permiten evaluar más que el logro de objetivos de los niveles taxonómicos inferiores; otros, por el contrario, son apropiados para evaluar el logro de objetivos de niveles superiores (niveles 4, 5 y 6, nos referimos, obviamente a la taxonomía de objetivos cognitivos de Bloom, si bien sólo a título de referencia para glosar lo que pretendemos definir en este apartado).

Con todo, en el cuadro siguiente asociamos a los niveles de objetivos cognitivos los instrumentos presentados en el cuadro anterior que se utilizan más a menudo para la medida de éstos.

Como puede verse en el mencionado cuadro, los exámenes escritos que exigen respuestas cortas, todas las pruebas objetivas y los ejercicios, son instrumentos de evaluación que pueden asociarse a los objetivos de niveles inferiores de la taxonomía de Bloom (adquisición de conocimientos, comprensión, aplicación de conocimientos).

Todos los otros instrumentos –exámenes escritos para desarrollar respuestas extensas, exámenes orales y trabajos- permiten evaluar el logro de objetivos de niveles taxonómicos superiores (capacidad de análisis, capacidad de síntesis, sentido crítico).

Por consiguiente, cuando se toman en consideración los niveles de objetivos cognitivos cuyo logro es necesario medir, se constata que la elección de instrumentos de evaluación queda restringida.

Si, además, se consideran todos los otros factores descritos más arriba (número de estudiantes, duración de la preparación y de la corrección, etc.), puede concluirse que la elección, si cabe, se restringe aún más.

4.2 Tipo de técnicas de evaluación utilizadas (cuantitativas y cualitativas)

Presentaciones orales

Los exámenes orales han sido los primeros medios técnicos utilizados a lo largo de los tiempos para comprobar los aprendizajes. Hasta el siglo pasado fueron casi la única fórmula utilizada.

En los últimos tiempos han caído en desuso por razones obvias como el tiempo desproporcionado que se requiere para hacerlo bien, la masificación, el rechazo social que provocan y las pocas garantías de objetividad y ecuanimidad.

De entre las posibles variedades de este tipo de pruebas, nosotros utilizamos las siguientes:

- Defensa de un proyecto de trabajo personal.
- Debate entre alumno
- Entrevista profesor-alumno.
- Ponencias preparadas por los alumnos

Conscientes de todas estas dificultades y limitaciones, incluso de las enormes exigencias que plantea esta técnica sin duda constituye un método imprescindible para medir los objetivos educativos que tienen que ver con la expresión oral. Sirven, sin duda, para entrenar y desarrollar este tipo de destrezas.

Pruebas o exámenes escritos abiertos

El examen escrito constituye la forma de examen más conocida y más extendida. Tradicionalmente estas pruebas son cronometradas y el profesor pide a los alumnos que respondan por escrito y con sus propias palabras a una o varias cuestiones relativas al programa de la asignatura, independientemente de si se les concede o no el derecho a poder consultar distinta documentación o material de apoyo.

La característica más importante de estas técnicas es que el alumno construye su respuesta. Desde esta perspectiva permite evaluar diversos objetivos y muchos de ellos de cierta complejidad, lo que condiciona el modo de estudiar y trabajar de los estudiantes y por tanto el aprendizaje de un número importante de habilidades.

Los inconvenientes se centran fundamentalmente en la corrección laboriosa y de difícil objetividad. Para evitar estos riesgos es conveniente utilizar criterios de corrección o rúbricas bien con un planteamiento holístico o analítico.

Tipos de preguntas y de exámenes abiertos

Es útil tener a la vista los diversos tipos posibles de preguntas o exámenes abiertos. El término pruebas abiertas es muy genérico y tanto las ventajas como las limitaciones de estas pruebas dependen del tipo de prueba o examen abierto. No conviene olvidar que los diversos tipos de exámenes no son mutuamente excluyentes.

Los tipos presentados aquí (sugeridos por Beard y otros, 1974, citado por Morales, P. 1995) que recogen prácticas habituales en algunas universidades) son indicativos.

1) Preguntas que requieren una respuesta larga. Las ventajas (el alumno se expresa y aprende a expresarse, a organizar ideas, etc.) y las limitaciones (sobre todo relacionadas con la

corrección) que suelen aducirse sobre estas pruebas se refieren normalmente a estas respuestas largas

2) Preguntas de respuesta corta. Comparadas con las preguntas de respuesta larga, estas preguntas participan menos de sus ventajas (apenas hay oportunidad de organizar nada) y de sus limitaciones (se corrigen con menor dificultad). Si las respuestas son muy breves, participan más de las características de las preguntas objetivas. Una modalidad de estas preguntas consiste en hacer una serie de preguntas de respuesta breve en torno a una información o problema común. En este tipo de exámenes (preguntas abiertas de respuesta corta) la fiabilidad es mayor (entendida como correlación entre evaluadores), y pueden tener una mayor fiabilidad que las preguntas objetivas que cubren el mismo contenido (estudios citados por Morales, 1995).

3) Exámenes largos de libro abierto. Exámenes largos (tres horas) con posibilidad de utilizar libros, textos, diccionarios; una crítica que se puede hacer a este tipo de exámenes es que comprueban la habilidad de trabajar contra reloj (Morales, 1995).

4) Exámenes con tema anunciado. Los alumnos llegan preparados y consiste en anunciar a los alumnos de qué se van a examinar con suficiente antelación. Lo que se pretende en estos casos es que los alumnos aprendan a buscar información por sí mismos, que consulten con compañeros, etc. En cuanto a los resultados de este tipo de exámenes, algunas investigaciones muestran que los alumnos quedan mucho mejor, pero el orden resultante es el mismo que con otros tipos de exámenes (los mejores son los mismos) (Beard y otros, 1974).

5) Trabajos, proyectos, tesinas, artículos, etc. para el trabajo no presencial. Estos trabajos pueden hacerse individualmente o en pequeños equipos; no responden a la situación del examen clásico. Son muy útiles porque con ellos se consiguen objetivos importantes

(búsqueda y selección de información, lectura, organización, etc.) Una topología útil de este tipo de trabajos puede encontrarse en Meyers (1987)

Pruebas de corrección objetiva

En este caso, el corrector no ha de juzgar las respuestas; debe, simplemente, determinar si son correctas o no. Se trata de un tipo de examen escrito estructurado –a cada alumno se le presentan exactamente las mismas preguntas o preguntas equivalentes–, cuyas características principales son:

- La presencia de un alto número de preguntas o ítems.
- Las preguntas o ítems se traducen en fórmulas cerradas en las cuales el alumno no elabora la respuesta, sino que sólo ha de señalar la respuesta o bien completarla con elementos muy precisos que se limitan a una sola palabra o frase breve (como en el caso de los ítems de "laguna" o palabra a completar). No hay, por tanto, elaboración de la respuesta ni libertad para hacerlo.

La determinación de las respuestas aceptables o rechazables ha de ser unívoca y exacta, lo cual da lugar a que se puedan calificar objetivamente y significa que, independientemente de quién las valore, se llegará a los mismos resultados de medida.

Aunque si el número de alumnos es pequeño no utilizamos estas técnicas, también es cierto que, cuando hemos tenido cursos numerosos ha sido uno de los instrumentos utilizados teniendo en cuenta que tipo de información proporciona sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Los trabajos académicos

Escribir es uno de los mejores métodos para procesar, consolidar e internalizar los nuevos conocimientos. Por medio de los trabajos se consiguen objetivos importantes y se crean hábitos de trabajo intelectual como los siguientes:

- a) De búsqueda y selección de información,
- b) De lectura inteligente,
- c) De organización, de búsqueda de estructura,
- d) De pensamiento crítico, (distinguir, analizar, comparar, evaluar, verificar).
- e) De adquisición de determinadas habilidades (en trabajos de campo, aplicación de metodologías, etc.).
- f) De presentación (márgenes, paginación, citas, notas, bibliografía, índices, etc.).

La utilidad de estos trabajos va más allá del mero ámbito cognoscitivo; influyen en las actitudes de los alumnos, sus intereses, sus valores.

Condiciones para que sean eficaces:

- Requieren una orientación suficientemente detallada y clara para que no se conviertan en meros exámenes del pensamiento del otro.
- Es preferible que se centren en problemas y cuestiones de todo tipo; sobre método de trabajo, claridad de pensamiento, etc. El proceso puede ser mucho más importante que las mismas conclusiones o trabajo final.

Tipos de trabajos académicos:

El tipo de trabajo que realizan los alumnos puede ir desde trabajos breves y sencillos hasta trabajos amplios y complejos propios de últimos cursos y de las tesis doctorales. Pueden ser de diferentes tipos como ensayos, resúmenes, análisis, casos, proyectos, etc.

I.- Trabajos breves.

Las ventajas de este tipo de trabajos son a nuestro juicio las siguientes:

- a) Este tipo de trabajos breves y orientados a potenciar habilidades intelectuales muy precisas, pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, la alternativa que tenemos los profesores es o no encargar trabajos, por falta de tiempo para corregirlos medianamente bien, o encargar trabajos cortos y fáciles de corregir. Son preferibles trabajos cortos a que los alumnos se pasen años sin leer nada en serio, limitándose a apuntes y textos, sin redactar con cierto rigor académico. Corregir y comentar trabajos cortos es más viable que evaluar trabajos muy largos. Hay que pensar siempre en el después, y lo que viene después es la corrección y la evaluación. Son preferibles trabajos cortos, que se pueden corregir bien y con mayor rapidez, que trabajos extensos cuya corrección va, quizás, a superar las posibilidades del profesor. La alternativa que con frecuencia tenemos los profesores es o no encargar trabajos, por falta de tiempo para corregirlos medianamente bien, o corregirlos muy a la ligera sin dar a los alumnos la información específica que va facilitar su aprendizaje.
- b) Las habilidades requeridas para hacer bien este tipo de trabajos se van formando poco a poco, paso a paso, los errores importantes se corrigen antes, etc. Los alumnos pueden aprender de manera paulatina a resumir, a identificar la tesis o idea principal, a distinguir premisas de conclusiones, a elaborar un juicio propio, a comparar fuentes de información, etc. Este tipo de trabajos, breves y orientados a potenciar habilidades intelectuales o académicas muy precisas, pueden facilitar el aprendizaje organizado de los alumnos. Estos trabajos permiten ir potenciando progresivamente las habilidades y

capacidades básicas del pensamiento crítico. En este sentido puede ser preferible que los alumnos hagan varios trabajos cortos a uno largo.

Algunos tipos de trabajos sencillos

Según las asignaturas, tiempo de los alumnos, etc., se puede pensar en muchos tipos de trabajos, más sencillos o más complejos, más breves o más largos. Una sugerente tipología de trabajos académicos, con ejemplos ilustrativos, puede encontrarse en Meyers (1987): resúmenes, trabajos cortos que requieren un análisis crítico y dirigido de un texto breve, ejercicios basados en la información presente en los medios de comunicación, trabajos de campo, etc.

De los posibles tipos de trabajos breves, mencionamos tres muy sencillos y de especial utilidad: 1) resúmenes, 2) trabajos cortos que requieren una lectura breve y algún tipo de análisis por parte del alumno y 3) análisis de casos, reales o simulados. La distinción entre unos y otros tipos de trabajos no es siempre nítida y se pueden combinar entre sí.

Los trabajos académicos basados en lecturas

Con de los trabajos, hechos en casa o en una biblioteca, sala de consultas, etc., basados en lecturas diversas (a los que nos referimos aquí de manera más específica, aunque pueden ser de otro tipo):

- a) Podemos dar a nuestros alumnos una gran oportunidad para lograr un aprendizaje de calidad. Se puede aprender a escribir, pero también se puede escribir para aprender. El mero hecho de escribir es uno de los mejores métodos para procesar, consolidar e internalizar los nuevos conocimientos.

- b) Los trabajos para hacer en casa son un excelente cauce para orientar y organizar una enseñanza más centrada en el aprendizaje y en lo que hace el alumno, y menos dependiente del profesor en cuanto trasmisor de información. El contexto en que se han desarrollado este tipo de trabajos académicos es sobre todo el de las universidades en las que ha prevalecido el régimen tutorial, pero de hecho podemos verlos en todos los sistemas y niveles educativos.

Con estos trabajos (síntesis personales, trabajos de investigación, proyectos, análisis de casos, críticas personales de libros y artículos, etc.) se consiguen objetivos importantes y crean hábitos de trabajo intelectual:

- a) de búsqueda y selección de información,
- b) de lectura inteligente,
- c) de organización, de búsqueda de estructura,
- d) de pensamiento crítico, (distinguir, analizar, comparar, evaluar, verificar)
- e) de adquisición de determinadas habilidades (en trabajos de campo, aplicación de metodologías, etc.)
- f) de presentación (márgenes, paginación, citas, notas, bibliografía, índices, etc.)

Estos trabajos preparan además a los alumnos para trabajos futuros de más envergadura (tesis, publicaciones).

Proyectos

Es una estrategia didáctica en la que los estudiantes desarrollan un proyecto para atender una demanda, normalmente contextualizada y realista. Los objetivos de aprendizaje son la

integración de conceptos y procedimientos de diversas áreas, desarrollando adquisiciones de alto nivel, a través de un trabajo autónomo, de colaboración y de la reflexión.

Esta estrategia de evaluación permite tener evidencias del proceso de aprendizaje, así como de lo aprendido a través del propio proyecto como producto. La evaluación durante el proceso de elaboración del proyecto facilita el aprendizaje y el éxito.

También favorece la valoración de actitudes de colaboración y el aprendizaje, así como de habilidades de procedimientos, ya que implica la aplicación de conocimientos conceptuales adquiridos. En definitiva, supone una evidencia del aprendizaje a partir de la realización del alumno en una situación realista "sin riesgos".

Las recomendaciones para su correcta utilización las resumimos:

Tener en cuenta todos los objetivos de aprendizaje del proyecto, formulados de forma operativa.

Determinar y dar a conocer o acordar con el alumnado los criterios de valoración del proyecto, vinculados a los objetivos del aprendizaje.

Determinar claramente los productos parciales para la evaluación del proceso: objetivos, fecha y contenido de las mismas, y peso en la calificación final.

Incorporar actividades y evidencias de autoevaluación del alumno y compañeros sobre su propio trabajo, y del proceso de grupo con propuestas de mejora.

Se puede recoger una Portafolio Docente con los documentos generados en la elaboración del proyecto.

Casos

¿Qué es?

Supone el análisis y la resolución de una situación planteada que presenta problemas de solución múltiple, a través de la reflexión y el diálogo para un aprendizaje grupal, integrado y significativo.

Utilidades

- Evaluar objetivos de aprendizajes referidos a conocimientos, actitudes y habilidades.
- Acceso pormenorizado de razonamiento detectando lagunas y errores. Esto permite intervenir.
- Conocer el funcionamiento de grupos e individuos.

Recomendaciones

- Establecer claramente los objetivos de aprendizaje del caso y tenerlos en cuenta para la evaluación.
- Determinar la información necesaria para evaluar los objetivos y el modo de recogerla, esto es, las evidencias.
- Mejorar los casos y las preguntas con las aportaciones de los alumnos.

Observación

La observación es una técnica de recogida de información que puede ser aplicable al proceso de realización de diferentes tareas.

Las actitudes por ser estados internos del individuo, no pueden ser estudiadas directamente, sino a través de sus expresiones externas, como opiniones o comportamientos. Las metodologías activas permiten tener acceso a estas expresiones durante el proceso de realización de las tareas. La observación es una forma de sistematizar esta recogida de información.

La observación, además de dar información sobre el proceso y la adquisición de objetivos de aprendizaje actitudinales, aporta información sobre el desarrollo y el aprendizaje de determinados procedimientos.

La información recogida de la observación puede ser un elemento sobre el que pueden reflexionar los estudiantes en relación al proceso de grupo y la posible mejora del mismo.

Permite evaluar objetivos de aprendizaje no observables a través de una información recogida de forma sistemática y contrastada y no basándose en actitudes.

Las recomendaciones más sobresalientes para su correcta utilización son las siguientes:

- 1) Identificar qué queremos evaluar, al menos a un nivel genérico (listado de rasgos, capacidades, tareas, etc.).

- 2) Identificar conductas observables que manifiestan el rasgo, o las tareas parciales que componen una tarea más compleja.

Listas de control

El observador se limita a indicar si se da o no la conducta especificada. El sí y el no pueden matizarse con otro tipo de respuestas como siempre, casi siempre, etc. Cuando en lugar de respuestas (sí o no) tenemos una serie graduada de posibles respuestas (nada, algo, mucho) estamos hablando más de una escala que de una lista de control.

Este tipo de instrumentos son útiles, sobre todo, para la evaluación de aquellas destrezas susceptibles de poderse dividir en una serie de actos claramente definidos, como, por ejemplo: manejar un microscopio, utilizar medios audiovisuales o informáticos. Si se trata de evaluar un proceso, las conductas a observar han de estar ordenadas según un orden lógico.

Con las listas de control se obliga al observador a dirigir su atención hacia características o indicadores muy bien especificados. En resumen, representan un método muy sencillo para registrar observaciones.

Escalas de valoración

Las escalas se parecen a las listas de control, en el hecho de que las conductas o características a observar pueden ser las mismas, pero se diferencian por el hecho de que en éstas el observador no ha de señalar la presencia o ausencia de la característica, sino que ha de emitir un juicio personal sobre la intensidad con la que ésta se presenta. Permiten, por tanto, comprobar el grado de intensidad en que se diferencian los sujetos en relación a las características medidas.

Estas escalas implican el establecimiento de "unidades de observación" redactadas en términos de categorías. No conviene hacer una lista exhaustiva, sino centrarnos en aspectos significativos.

Existen diferentes tipos de escalas. Se diferencian en la manera de presentar los diversos niveles o valores escalares. En las escalas numéricas, la conducta viene expresada por un número, de acuerdo con la equivalencia previamente establecida; en las escalas gráficas, las observaciones se hacen en forma gráfica, marcando con una señal la posición en un punto cualquiera al largo de un continuo; en las escalas descriptivas se describen de forma verbal y clara lo que significan cada uno de los niveles.

Para la elaboración de las escalas se ha de:

- Especificar con claridad los aspectos o conductas a observar.
- Decidir cuantos niveles o categorías se utilizarán en la escala
- Decidir el tipo de escala a utilizar

Diarios, cuadernos de notas, diarios, reflexivos, incidentes críticos

Se utilizan para evaluar a los estudiantes en las actividades prácticas y para promover la reflexión. Los cuadernos de notas constan de sencillos listados para recordar actividades programadas, con o sin comentarios reflexivos. Un diario es una narración personal de la actividad, que normalmente detalla las acciones emprendidas e incluye un nivel de respuesta personal. Los incidentes críticos son experiencias seleccionadas del diario personal, de las que deben proporcionar la siguiente información (Brown y Glasner, 2003):

- Una breve descripción del contexto.
- Una descripción de lo que el estudiante hizo en las prácticas.
- Alguna demostración de los modos en los que se aprende la teoría.

- Un resumen de los resultados de las acciones de los estudiantes.
- Qué alternativas se consideraron y se rechazaron y por qué.
- Cómo el estudiante se enfrentaría con un incidente de forma diferente y por qué.
- Qué enseñanza extrae el estudiante del incidente y cómo afecta esto a su práctica futura.

El diario reflexivo es un informe personal de la actividad en el que se pueden expresar preocupaciones, sentimientos, interpretaciones, opiniones, hipótesis, explicaciones. Tiene un carácter informal y personal.

Los diarios reflexivos permiten ser utilizados como autoevaluación, contribuye a la reflexión y permite el diálogo entre los participantes en el proceso, Lo importante es seguir un formato acordado y establecer una organización que apoye, reservando momentos en el proceso para su elaboración y para el diálogo.

Portafolio

Es un sistema de evaluación que permite recoger un conjunto de evidencias del proceso y de aprendizaje y de lo aprendido, resultado de diferentes actividades realizadas por el estudiante.

Las evidencias pueden ser documentos de trabajo de clase (videos, entrevistas, bibliografía, proyectos, problemas, casos, experimentos, trabajos realizados por propia iniciativa, comentarios formativos sobre el trabajo del estudiante realizados por otras personas - profesores, compañeros, tutores del practicum-, diversas técnicas de evaluación y reflexiones del estudiante) y pequeños informes respecto a las evidencias que expliquen qué son, por qué se han incluido y de que son evidencia.

La evaluación por portafolios proporciona la posibilidad de:

- Conocer el progreso y proceso seguido en el aprendizaje (y no sólo por parte del profesor sino por parte de los estudiantes) dado que se trata de una evaluación extensiva en contraposición a una evaluación puntual como puede ser la efectuada por medio de exámenes.
- Implicar más a los estudiantes por medio de su propia autoevaluación. Puesto que los estudiantes conocen los objetivos y los criterios de evaluación y mantienen un diálogo continuado (escrito) con el profesor pueden hablar y reflexionar sobre su propio aprendizaje.
- Demostrar el nivel de destreza y grado de profundización sobre los contenidos en la medida que cada uno de los estudiantes esté dispuesto a asumir y quiera conseguir en aquella asignatura concreta.
- Mostrar una serie de habilidades relacionadas con la materia de estudio que son decididas a criterio de los propios estudiantes y que no quedan reflejadas en otros tipos de instrumentos, justamente por tratarse de pruebas o trabajos propuestos unilateralmente por el profesor. Estas decisiones evitan una evaluación que favorezca a un tipo de estudiante o colectivo dado que cada uno de los alumnos argumenta sus propuestas en el marco de una oferta más amplia, configurando lo que llamaríamos una evaluación abierta.

Proporcionar al profesor material de aprendizaje y evaluación más diversificado para facilitar la confianza en la corrección y la propia orientación posterior de los estudiantes.

Preguntas de un minuto

Trabajos muy breves (página y media o dos páginas), con énfasis en la reacción personal del alumno ante una determinada lectura, artículo, actividad, lo visto en clase, etc.

- No se trata simplemente de resumir (aunque suelen comenzarse con un breve resumen de las ideas principales) o de reproducir información (que se puede copiar fácilmente).
- Se pretende que el alumno articule sus propios pensamientos e impresiones en relación a un tema, experiencia o documento-estímulo.

Un objetivo es reforzar lo que se ha aprendido en clases, textos, actividades, etc., y es un trabajo típicamente individual, (reacciones personales) por eso suelen redactarse en primera persona (utilizando el pronombre yo).

Es importante dar normas claras a los alumnos sobre cómo hacer estos breves trabajos, indicar la tarea o tareas;

Por ejemplo:

- Resume en una página o menos la idea principal,
- Explica qué relación ves con lo que estamos viendo en clase,
- Di qué te ha parecido lo más importante o sugerente para ti y por qué, etc.
- simplemente 1º qué dice el autor y 2º qué dices tú...

Corrección muy rápida (casi de un golpe de vista; calificación en función de las normas dadas: resume, relaciona, da punto de vista personal, etc.)

Admite una mayor frecuencia que trabajos más largos.

El alumno aprende a:

- Leer con atención
- Resumir
- Pensar por cuenta propia, reflexionar
- expresarse adecuadamente

Se pueden utilizar en clase para estructurar y estimular la participación y discusión

Las rúbricas de evaluación

En la medida que las tareas de evaluación se diversifican para favorecer el desarrollo de las competencias, también se precisa de instrumentos adecuados para evaluar y puntuar con garantías los nuevos productos, ya sean generados por los estudiantes organizados en equipos o por los estudiantes individualmente.

Informes de investigación, portafolios, exposiciones sobre un caso o simulaciones, por citar algunos ejemplos, requieren enfoques e instrumentos de evaluación y calificación obviamente distintos de los representados por los exámenes tradicionales de lápiz y papel.

Son diversos los instrumentos utilizados en la denominada evaluación del desempeño, adecuados para evaluar resultados de aprendizaje complejos y puntuar productos derivados de la evaluación auténtica, pero de entre las distintas herramientas son las rúbricas las que por su versatilidad y su potencialidad didáctica han recibido más atención, tanto, desde el punto de vista teórico como práctico.

Concepto

Son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback (Andrade, 2005; Mertler, 2001).

Las rúbricas se utilizan cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y puede emplearse para un amplio rango de materias.

Un subtipo especial de rúbrica analítica es el que representa una escala de valoración descriptiva en la que se usan rasgos globales como criterios analíticos de desempeño. Los criterios en este tipo de rúbricas se diseñan para representar la adquisición de objetivos amplios de aprendizaje, más que características particulares, lo que incrementa la universalidad de la rúbrica. La contrapartida es que la rúbrica no contiene descripciones concretas o específicas de la tarea.

La elección de un tipo u otro de rúbrica depende fundamentalmente del uso que se quiera dar a los resultados concretos de la evaluación, es decir, si el énfasis se pone más en los aspectos formativos o sumativos. Otros factores a considerar son: el tiempo requerido, la naturaleza de la tarea en si misma o los criterios específicos del desempeño que están siendo observados.

Por qué y para qué usar rúbricas

- Responde eficazmente a dos retos planteados por la evaluación auténtica:
 - Evaluar los productos/desempeños del estudiante con objetividad y consistencia.

- Proporcionar feedback significativo a los alumnos y emitir calificaciones sin cantidades ingentes de tiempo.
- Son una poderosa herramienta didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora del proceso de E-A en su conjunto.
- Son útiles para clarificar los objetivos de aprendizaje y para diseñar las actividades de enseñanza.
- Facilita la comunicación con los estudiantes sobre el resultado de aprendizaje esperado, su progreso y producto final.
- Proporcionan un escenario positivo para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.
- Son versátiles y se ajustan a las exigencias de la evaluación de competencias.

Ejemplo:

RUBRICA PARA EVALUAR LA ATENCIÓN EN CLASE

ITEM	5	4	3	2	1
PARTICIPACIÓN	Siempre contribuye a las conversaciones y explicaciones aportando información relevante	Contribuye en su mayoría las explicaciones aportando información relevante	A veces contribuye a las conversaciones y explicaciones con información relevante	Alguna vez contribuye a las conversaciones y explicaciones con alguna información relevante	Nunca o casi nunca contribuye a las conversaciones y explicaciones con información relevante
INTERÉS	Siempre demuestra interés y/o entusiasmo por las explicaciones y temas tratados en el aula	Generalmente tiene interés por las explicaciones y temas tratados en el aula	A veces muestra interés por las explicaciones y temas tratados en el aula	Frecuentemente no demuestra interés y parece distraído en las explicaciones	Nunca o casi nunca demuestra interés en los temas y explicaciones en el aula. Se distrae fácilmente.
REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	Siempre sigue las instrucciones y realiza las actividades planteadas de forma eficaz	Generalmente sigue las instrucciones y realiza las actividades planteadas de forma eficaz	Escucha las instrucciones y explicaciones pero demuestra dudas en los procedimientos. Realizar las actividades de forma eficaz.	Escucha con frecuencia las instrucciones pero tiene dudas en los procedimientos y necesita ayuda para realizar las actividades eficazmente.	No sigue las instrucciones y requiere de ayuda constante o repetición de las mismas.
ESCUCHA ACTIVA	Escucha siempre, de forma respetuosa y atenta las explicaciones y opiniones de la profesora y sus compañeros.	Escucha generalmente de forma respetuosa y atenta, las explicaciones y opiniones de la profesora y sus compañeros.	Escucha a veces las explicaciones y opiniones de la profesora y sus compañeros, pero puede requerir repetición.	Alguna vez escucha a la profesora y a sus compañeros pero es necesario repetir la información frecuentemente para que la entienda.	No escucha nunca o casi nunca; y como consecuencia no sigue las indicaciones correctamente de la profesora ni de sus compañeros.

Referencias

- Elola, N. y. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Obtenido de https://www.academia.edu/10035104/Las_funciones_y_las_finalidades_de_la_evaluación_
- López, N. S. (2002). *Evaluación Educativa*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo: <https://upnmorelos.edu.mx/assets/evaluacion-educativa.pdf>
- Marcha, A. F. (s.f.). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: Nuevos enfoques* . Obtenido de Universidad Politécnica de Valencia: <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes, un enfoque basado en competencias*. Obtenido de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2645/1/Evaluación%20de%20los%20aprendizajes.%20Un%20enfoque%20basado%20en%20competencias.pdf>
- Puente, R. M. (03 de Abril de 2013). *Sobre la evaluación de las instituciones educativas*. Obtenido de <http://files.pucp.edu.pe/departamento/educacion/2020/02/11132730/rosa-tafur-sobre-la-evaluacion-de-instituciones-educativas.pdf>