



**Mi Universidad**

**LIBRO**

*Evaluación del aprendizaje*

*Licenciatura en Psicología*

*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 la aproximación conceptual a la idea de evaluación o proceso de evaluación, cuáles son sus componentes y principales elementos a tener en consideración en la construcción de una idea más comprensiva de la evaluación.

### Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos Escritos	10%
2	Actividades Áulicas	20%
3	Trabajos en plataforma Educativa	20%
4	Examen	50%
<b>Total de Criterios de evaluación</b>		<b>100%</b>

# INDICE

## **UNIDAD I**

### **EVALUACION DEL APRENDIZAJE EDUCATIVO**

1.1.- Ámbitos de evaluación educativa.

1.2.- Modelos de evaluación

## **UNIDAD II**

### **MODELOS DE EVALUACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

2.1.- Planeación del proceso de evaluación de Instituciones educativas.

2.2.- Instrumentos para la evaluación de una institución educativa.

## **UNIDAD III**

### **FUNCIONES, FINALIDADES Y EVALUACION FORMATIVA Y SUMATIVA**

3.1.- Función simbólica.

3.2.- Función política.

3.3.- Función de conocimiento.

3.4.- Función de mejoramiento.

3.5.- Función de desarrollo de capacidades.

3.6.- Finalidades

3.7.- Evaluación formativa y sumativa

## **UNIDAD IV**

### **EVALUACION DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE**

4.1.- Métodos y técnicas de evaluación cualitativa



## **UNIDAD I**

### **EVALUACION DEL APRENDIZAJE EDUCATIVO**

#### **I.1.- AMBITOS DE EVALUACION EDUCATIVA**

Tradicionalmente, la evaluación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza. A partir de los años sesenta, la evaluación se ha extendido a otros ámbitos educativos: actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

Esta extensión de la evaluación a otros ámbitos tuvo lugar en los Estados Unidos a finales de los años 50 debido a circunstancias tales como: la crítica a la eficacia de las escuelas públicas, la gran inversión dedicada a la educación que exigía una rendición de cuentas (Accountability), etc. Por tanto, el campo de aplicación de la evaluación se extiende a alumnos, profesores, directivos, instituciones, la administración, etc. Y va a ser, precisamente, a raíz de la extensión del ámbito evaluador cuando van a surgir una serie de modelos de evaluación de gran relevancia.

#### **I.2 MODELOS DE EVALUACION**

El conocimiento y la información constituyen, de acuerdo con diversos especialistas, los elementos centrales de las diferencias entre las personas, las instituciones y los países en la época actual (Castells, 2002). Conforme a lo planteado por Mateo (2006), las sociedades postindustriales actuales se orientan, fundamentalmente, hacia la generación y gestión democrática del conocimiento. En estas sociedades, la informatización, la robotización y, en términos generales, la tecnologización, tanto de la industria como de la vida cotidiana, están propiciando el surgimiento de nuevas élites. El dominio de la tecnología para el manejo de la información y del conocimiento, así como su puesta en práctica, generan una distancia entre los grupos sociales que no tienen acceso a estos servicios y aquellos que los diseñan, utilizan o

comercializan, con lo que producen situaciones de injusticia y marginación que atentan contra el bienestar y la cohesión social.

Ante este panorama, Mateo señala que la articulación de mecanismos socioeducativos que permitan que toda persona, en cualquier etapa de su vida, pueda tener acceso a desarrollar instrumentos y competencias cognitivas que le ayuden a desempeñarse como un ciudadano activo y participativo que ejerce plenamente sus derechos, "...constituye un elemental ejercicio de justicia distributiva y de cohesión social y un objetivo político imprescindible" (2006, p. 243).

Frente a los enormes retos que plantea la sociedad postindustrial, la educación debe sistematizar sus esfuerzos y organizar sus recursos, de tal manera que pueda rendir cuentas en materia educativa sobre el cumplimiento de las metas que la sociedad le demanda. Como parte sustancial del proceso de rendición de cuentas, la educación debe instituir mecanismos que permitan evaluar sus recursos, procesos, agentes y resultados, y considerar, en la medida de lo posible, el conjunto del sistema educativo.

Para responder a las necesidades y demandas actuales en materia educativa, así como a los requerimientos de la globalización y la sociedad del conocimiento, el Programa Sectorial de Educación 2007–2012 propuso impulsar una profunda reforma educativa que se encuentra en marcha. Como parte de ella, se ha planteado promover la evaluación de todos los actores y procesos involucrados en el sistema educativo. Para ello, es conveniente supervisar el sistema; es decir, dar cuenta del progreso en el logro de las metas propuestas en el programa sectorial, así como del grado de aplicación de los mecanismos diseñados para alcanzarlas. Asimismo, definir y poner en operación sistemas de indicadores sobre la base del modelo explícito o implícito del funcionamiento del sistema educativo, para realizar evaluaciones diversas de componentes del sistema, o de éste en su conjunto.

## MONITOREAR Y EVALUAR LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En el contexto de la definición de marcos de referencia para la evaluación de programas y proyectos, Dale (1998) establece una distinción entre dos conceptos: 1) monitoreo o seguimiento y 2) evaluación. El autor define el monitoreo como la recolección y el análisis de información –de modo rutinario y frecuente, acerca del desempeño o funcionamiento de un programa o proyecto. Esto puede hacerse a través de reuniones periódicas y presentación de informes o de investigaciones y estudios especiales. La información derivada de estos procedimientos debe ser vertida para realimentar el programa o proyecto, de preferencia para ajustar la etapa de planificación del ciclo y proponer acciones correctivas.

Scheerens, Glass y Thomas (2005) sugieren la utilización del término "monitoreo" en relación con la recopilación de información que se produce en el día a día, en el curso mismo de los acontecimientos educativos, y que sirve como base de las decisiones sobre la gestión. El monitoreo se apoya de manera fundamental en datos administrativos; en la realización de esta actividad existe una mayor preocupación por la descripción de la información recopilada que por la "valoración" propiamente tal (Scheerens, Glass y Thomas, 2005). El monitoreo de un sistema o programa educativo puede referirse tanto al del proceso como al de los resultados (Chen, 2005; Rossi, Lipsey y Freeman, 2004). Joo (2009) señala que el monitoreo del proceso es de gran ayuda para verificar que la implementación del programa sea conforme a lo planeado.

El monitoreo de los resultados se puede realizar a través de diferentes medios, en particular mediante la aplicación de exámenes que pueden funcionar como instrumentos para certificar estudiantes individuales, escuelas, zonas escolares, modalidades o tipos educativos, estados o países, y para regular lo que la sociedad puede esperar de éstos, con lo cual se facilita la rendición de cuentas. El monitoreo de las características del sistema educativo puede realizarse considerando diversos niveles de agregación: el sistema educativo, un programa específico, una escuela, un salón de clases o una cohorte determinada de alumnos.

La evaluación, por su parte, se define como un examen más profundo, que se efectúa en determinados momentos de la operación de los programas o proyectos o de partes de ellos,

por lo general con hincapié en el impacto, la eficiencia, eficacia, pertinencia, replicabilidad y sostenibilidad de dichos programas o proyectos (Dale, 1998). La literatura actual sobre el tema de la evaluación señala que las diversas aproximaciones desarrolladas hasta el presente coinciden en que su propósito es reunir información sistemática y hacer algún tipo de juicio sobre un cierto objeto de evaluación. En el ámbito educativo, estos objetos de evaluación pueden ser: los alumnos, las escuelas, el tipo de servicio educativo y el propio sistema educativo (Hansen, 2005; Stufflebeam, 2000). Scheerens, Glass y Thomas (2005) apuntan que una expectativa mayor respecto de los fines de la evaluación es que esta información ya "valorada" o "evaluada" pueda ser utilizada en condiciones ideales para tomar decisiones sobre el funcionamiento de los sistemas de educación, las escuelas, u otros agentes involucrados en el ámbito educativo; o de manera más amplia, en situaciones que impliquen la revisión o, incluso, el cambio del sistema que está siendo evaluado.

La evaluación del sistema educativo se apoya en la obtención de datos de diferentes fuentes; por ejemplo, los que se basan en medidas del rendimiento educativo; los que están disponibles en registros administrativos (incluyendo estadísticas educativas); y los que provienen de la revisión de expertos y la investigación educativa. De acuerdo con Scheerens, Glass y Thomas (2005), el propósito fundamental de la evaluación del sistema educativo es la determinación empírica de la calidad de éste. Las funciones principales de la evaluación son: 1) la certificación y acreditación; 2) la rendición de cuentas; y 3) el aprendizaje de la organización. La certificación y acreditación se dirigen, fundamentalmente, a precisar si las características del objeto evaluado se ajustan de modo formal a las normas y estándares establecidos.

La rendición de cuentas, por su parte, permite que la calidad del objeto pueda ser inspeccionada por otras instancias de la sociedad. Finalmente, el aprendizaje de la organización como estrategia de evaluación está dirigido a determinar si la evaluación de la calidad se utiliza como base de la mejora del objeto evaluado.

Estas tres formas de evaluación difieren en el grado de formalidad de los criterios y estándares que utilizan, en la naturaleza externa frente a la interna de los procedimientos de evaluación y en la orientación sumativa frente a la formativa que emplean. En el caso de la certificación y

acreditación, la evaluación tiene un alto grado de formalidad; es sumativa y para desarrollarla se requieren estándares especificados para certificar estudiantes o profesionales y para la acreditación de programas. La rendición de cuentas requiere una evaluación formal de tipo externa con propósitos de control, en la que se combinan los enfoques formativo y sumativo y se emiten juicios en los que se prescriben acciones de sanción o recompensas en función de los resultados obtenidos. En el aprendizaje de la organización, la evaluación es menos formal y tiene carácter adaptativo; es más formativa que sumativa y se lleva a cabo con propósitos de mejoramiento mediante procedimientos de evaluación interna.

El desarrollo de planes sistemáticos de evaluación e indicadores nacionales de la educación es una de las actividades establecidas en países como el Reino Unido, Holanda, Francia, Argentina, Chile, República Dominicana y México para la mejora de sus respectivos sistemas educativos. Asimismo, diversos organismos internacionales, entre los que destacan la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea y la OEI, han puesto en marcha programas y proyectos vinculados al desarrollo de las políticas de evaluación educativa.

La evolución y expansión de los sistemas de evaluación han implicado transformaciones en la concepción y práctica de la evaluación, particularmente cambios conceptuales en las nociones monolíticas de evaluación, y su sustitución por otras de carácter pluralista, así como el abandono de la idea de que la evaluación puede estar libre de valores. Se han introducido, también, cambios en las metodologías utilizadas, y ha surgido una creciente tendencia a la integración de métodos cuantitativos y cualitativos. Por su parte, *los usos de la evaluación se han modificado y se han destacado su carácter político y su capacidad como herramienta para seleccionar lo que se pretende evaluar y, por tanto, la posibilidad de influir en la orientación de los sistemas educativos.*

Se han introducido, de igual modo, cambios estructurales en la evaluación, que se caracterizan por su creciente inclusión en los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, así como por una ampliación de los ámbitos de cobertura y una mayor interdisciplinariedad de la misma evaluación (House, 1993). Lo anterior pone de manifiesto la existencia de un nuevo fenómeno, que puede entenderse como la expansión del interés por la evaluación de los sistemas

educativos, lo que ha tenido como efecto un rápido adelanto de la evaluación, concebida como disciplina científica y práctica profesional (Tiana, 2008).

## ESTÁNDARES EDUCATIVOS

Como resultado del interés creciente por la evaluación, numerosos países, en particular los más avanzados, han adoptado estrategias del establecimiento de estándares para monitorear los resultados del sistema educativo a lo largo del tiempo (Tognolini y Stanley, 2007). Esta forma de monitoreo se basa en la determinación del crecimiento o avance de los estudiantes, en relación con resultados predeterminados para las diferentes asignaturas del currículo.

Los *estándares* pueden ser definidos como criterios claros y públicos que establecen los parámetros de lo que los alumnos pueden y deben saber y saber hacer en cada una de las asignaturas de los planes de estudio correspondientes a los diferentes niveles educativos. Los estándares constituyen una guía para que todas las instituciones escolares del sistema educativo cuenten con un referente sobre la calidad de la educación que se espera que ofrezcan a los alumnos y los resultados que deben alcanzar para lograr dicha calidad. Asimismo, los estándares sirven como marco de referencia para la actuación de profesores y directivos y para que los padres de familia y la sociedad puedan solicitar a las escuelas y al sistema educativo la rendición de cuentas sobre los resultados alcanzados.

Los estándares son afirmaciones explícitas del desempeño de los estudiantes que describen niveles de logro dentro de un área particular de aprendizaje. El documento "Standards, Assessment and Accountability" (Shepard, Hannaway y Baker, 2009) de la Academia Nacional de Educación de los Estados Unidos de Norteamérica señala que es necesario distinguir entre *estándares de contenido* y *estándares de desempeño*. Mientras que los primeros se refieren al conocimiento y las habilidades que los estudiantes deben adquirir en una asignatura particular, los segundos constituyen ejemplos concretos y definiciones explícitas de lo que los estudiantes tienen que saber y ser capaces de hacer para demostrar su pericia en las habilidades y el conocimiento que están delineados en los estándares de contenido. Los estándares de desempeño se representan de mejor manera a través de muestras del trabajo de los

estudiantes, que demuestran, por ejemplo, qué es lo que constituye calidad en un ensayo o plantean cómo se puede demostrar el dominio que se espera.

La mayoría de las veces, los estándares de ejecución se expresan simplemente como puntos de corte en una prueba (por ejemplo, 85% de respuestas correctas). Para determinar si los estudiantes logran los estándares, es necesario diseñar tareas de evaluación o exámenes acordes con dichos estándares. Éstos no están referidos a una norma y los reportes acerca del avance de los estudiantes no aluden a desempeños bajos, medios o altos, sino al porcentaje de estándares cubiertos por los estudiantes y al nivel de excelencia o calidad alcanzado, o bien, como plantea Strater (2006), a la profundidad y amplitud con que los lograron. Una ventaja de los sistemas de evaluación basados en estándares es su transparencia y la posibilidad de mejora continua que se deriva de su utilización.

Los términos "criterio de evaluación" y "estándar de evaluación" a menudo son confundidos (Scheerens, Glass y Thomas, 2005). El criterio es la dimensión en la que las interpretaciones evaluativas son realizadas; por ejemplo, un examen de matemáticas puede utilizarse como criterio en una evaluación educativa. El estándar se refiere, por una parte, al criterio (en el sentido que acabamos de definir) y, por otra, a una norma sobre cuya base puede decidirse si ha habido "éxito" o "fracaso". Puntuaciones de corte definidas en una prueba de aprovechamiento particular son un ejemplo de estándares; en el caso del punto de corte, el estándar es absoluto.

En nuestro país se han establecido programas por competencias para los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria y para algunas modalidades y sistemas de educación media y superior. Sin embargo, no se han establecido los criterios o estándares a alcanzar en relación con las competencias propuestas. En algunas asignaturas se han definido aprendizajes esperados, los cuales no alcanzan el estatus de estándar en vista de que no se han establecido los criterios de logro de dichos aprendizajes; por ejemplo, en la asignatura de Español de quinto grado se establece que los niños aprendan a redactar informes. Sin embargo, no basta con señalar que sean capaces de hacerlo, sino que se requiere mencionar, por ejemplo, el tipo de informes o las características mínimas que deben presentar.

## INDICADORES EDUCATIVOS

De acuerdo con Scheerens, Glass y Thomas (2005), los indicadores educativos son estadísticos que permiten realizar juicios de valor sobre la pertinencia de los aspectos clave del funcionamiento de los sistemas educativos; constituyen características mensurables de éstos y aspiran a medir sus aspectos fundamentales. Proporcionan un panorama de las condiciones actuales del sistema educativo, sin describirlo a fondo y se espera que a través de ellos sea posible establecer inferencias acerca de la calidad de la enseñanza. Debido a lo anterior, los indicadores educativos tienen, en general, como punto de referencia un estándar contra el cual pueden efectuarse los juicios de valor correspondientes.

Los indicadores educativos deben ser susceptibles de comparación a través del tiempo, esto es, deben dar cuenta del progreso y los cambios en el desempeño de cierta variable; en otras palabras, el indicador no sólo cumple una función informativa, sino también evaluativa, pues se espera que, mediante ellos, sea posible determinar si existen mejoras o deterioros en algunas variables del sistema educativo (Morduchowicz, 2006). A este respecto, Kanaev y Tuijnman (2001), citados en Morduchowicz (2006), señalan que, además de su función informativa, los indicadores permiten construir nuevos enfoques y expectativas. Cabe destacar que los indicadores no sólo proporcionan información considerando el contexto del sistema, sino que facilitan el análisis de tendencias y la proyección de situaciones futuras del mismo sistema.

Según Morduchowicz (2006), desde la perspectiva de las políticas públicas, la selección y el uso de indicadores no es una tarea neutra; tiene dos dimensiones que permiten su análisis: la dimensión técnica y la dimensión política. Los indicadores pueden, entonces, referirse no sólo a las políticas, sino a las características generales del sistema educativo.

Los indicadores, en cuanto que constituyen propuestas de interpretación de la realidad, no pueden ser entendidos como herramientas capaces de proporcionar una visión acabada de la realidad tal cual es. En otras palabras, difícilmente permiten la comprensión de un fenómeno en toda su magnitud y complejidad, pues sólo aportan un marco de referencia cuantitativo que no incorpora los elementos cualitativos del fenómeno (Morduchowicz, 2006). Es comprensible,



por tanto, que utilizar un solo indicador para obtener información acerca de un fenómeno sea inadecuado. Los indicadores no son cifras aisladas; se encuentran interrelacionados unos con otros, y para obtener una clara comprensión de la información que proporcionan deben agruparse y constituirse en lo que se conoce como sistema de indicadores.

Los sistemas de indicadores facilitan la descripción de situaciones que no pueden medirse de manera directa; por ejemplo, medir constructos tales como la calidad de la docencia o la de la educación puede resultar sumamente difícil, pues no existe un solo indicador que por sí mismo refleje este constructo. En cambio, si miden los mismos constructos considerando una serie de indicadores tales como formación académica, experiencia laboral, o resultados de aprendizaje y eficiencia terminal, sería posible configurar un panorama más claro en relación con estos constructos.

De acuerdo con Ogawa y Collom (1998), los sistemas de indicadores pueden adoptar dos características principales que hacen referencia al número de indicadores que conforman un sistema: indicadores parsimoniosos y extensos. Estos últimos incluyen un gran número de indicadores en su conjunto, y han sido criticados por resultar inmanejables y complejos; por su parte, los parsimoniosos contienen un reducido número de indicadores y las críticas que han recibido se relacionan, principalmente, con su poca capacidad para dar cuenta con eficacia de la complejidad de fenómenos que configuran al sistema educativo (Ogawa y Collom, 1998).

El sistema de indicadores educativos que publica la OCDE desde 1998 con el título de *Education at a Glance*, constituye un ejemplo de un sistema de monitoreo que pretende establecer comparaciones entre diferentes países respecto a la situación del sistema educativo. *Education at a Glance* incluye las visiones más actuales sobre la construcción y el cálculo de indicadores en diversos dominios educativos. Su publicación ha generado una amplia red de especialistas y un conjunto relevante de conocimientos (CERI, 1994), que ha impactado el desarrollo y la evolución de los sistemas de evaluación y monitoreo en diversos países a escala mundial. En el contexto nacional se ha iniciado un proceso semejante a partir de la publicación anual del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) denominada *Panorama educativo: indicadores del Sistema Educativo Nacional*, que se edita desde 2003 para presentar los resultados

del diseño y la aplicación de un sistema de indicadores de contexto, insumo, proceso y producto.

## **UN MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL PARA DESARROLLAR SISTEMAS DE MONITOREO Y EVALUACIÓN**

Aun cuando existe un acuerdo generalizado entre los evaluadores de que el propósito de su práctica es determinar el valor de un objeto (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994), existe un considerable desacuerdo respecto de qué significa valorar algo y cómo debe llevarse a cabo esta valoración. De aquí se desprende la multiplicidad de propósitos, perspectivas y metas, así como de los modelos utilizados para efectuar la evaluación (Donaldson y Scriven, 2003).

Este supuesto consenso respecto del propósito de la evaluación ha sido discutido por algunos evaluadores, que señalan que su responsabilidad fundamental es la descripción y explicación científica de las relaciones entre indicadores, y que el juicio de valor no es responsabilidad de los evaluadores, sino de los interesados. Esta perspectiva, denominada subjetivista o interpretativa, argumenta que los juicios de valor no son más que expresiones de preferencias personales o políticas, así como emociones o actitudes de individuos o grupos. Dichas expresiones deben distinguirse de aquellas basadas en los hechos que describen y explican alguna situación. Los hechos pueden ser debatidos y sus descripciones y explicaciones, juzgadas como verdaderas o falsas (Schwandt, 2005), pero no puede establecerse qué valor tienen. Por tanto, determinar la utilidad (efectividad—resultados) de un programa en función del logro de los objetivos que se propone, es el único "juicio" que puede ser "objetivo", porque la valoración descansa únicamente en los hechos.

Los defensores de la postura objetivista no están de acuerdo con la argumentación anterior y plantean que un juicio de valor (tal programa es bueno, pobre, etcétera) puede defenderse racionalmente. Dentro de la corriente objetivista existe un grupo que sostiene que sí es responsabilidad del evaluador emitir un juicio de valor, una vez que haya tomado en cuenta todos los aspectos que establecen el mérito, valía o significatividad del objeto evaluado,

mediante una identificación de necesidades, la determinación del logro de estándares u objetivos del programa, o de comparaciones con programas alternativos, entre otros (Wholey, 2004).

Dentro de la corriente objetivista, pero desde una postura crítica, House (1993) y House y Howe (2001) señalan que la determinación del valor de un programa o política no puede ser realizada únicamente por los evaluadores, sino de forma conjunta por medio de algún tipo de procedimiento democrático o foro en el que los interesados y los evaluadores discutan y deliberen acerca del valor del objeto evaluado y lleguen a un consenso.

Las posturas contrapuestas respecto de si es o no responsabilidad del evaluador emitir juicios de valor como resultado de una evaluación, constituye uno de los temas álgidos de la discusión actual. La elección de un modelo de evaluación específico para sustentar las acciones de los evaluadores sobre un objeto de evaluación revela, en gran medida, la postura adoptada en esta discusión.

## **MODELOS TEÓRICOS DE EVALUACIÓN**

Resulta de gran utilidad formalizar un proceso complejo como es la evaluación de los sistemas educativos, dentro de un modelo, que con frecuencia adopta la forma de un paradigma conceptual, un diagrama de flujo u otro tipo de representación esquemática (García–Cabreró, 1995, 1986). En la literatura sobre evaluación educativa existen diversos modelos formales de evaluación cuyas representaciones ayudan a examinar las relaciones entre diferentes componentes y procesos que ocurren dentro de dichos sistemas (Stake, 1967; Stufflebeam, 1968).

Madaus y Kellaghan (2000) mencionan que algunos autores han criticado la utilización del término modelo para referirse a las alternativas o perspectivas de evaluación. La crítica se fundamenta en el hecho de que estas perspectivas no cuentan con el nivel de formalización que tienen algunos modelos en ciencia, como es el caso de los modelos matemáticos. En respuesta y como defensa de la utilización del término modelo, los autores argumentan que las definiciones comunes de los diccionarios plantean que un modelo es una síntesis o abstracción

de un fenómeno o proceso. Si se considera la evaluación como un proceso, entonces los modelos de evaluación constituyen la forma como un autor resume o conceptualiza la manera como debe efectuarse el proceso de evaluación. Un modelo puede definirse también como una metáfora, y en ese sentido, un modelo de evaluación puede concebirse como la metáfora o forma de pensar la evaluación que tiene el autor del modelo. Cada modelo se orienta a responder ciertas preguntas y, por tanto, para la elección de un modelo particular deben considerarse las preguntas que se pueden responder a partir de su utilización y los recursos que se tienen para responderlas. En situaciones de restricción presupuestaria es recomendable elegir varios modelos que permitan recolectar las mejores evidencias para responder las preguntas planteadas.

Madaus y Kellaghan (2000) sugieren también la posibilidad de combinar los datos obtenidos mediante: 1) la aplicación de pruebas de rendimiento que se utilizan en el modelo de evaluación orientado a las metas; 2) los recursos asignados, considerados dentro del modelo orientado a las decisiones; y los 3) datos provenientes de observaciones y entrevistas que típicamente se aplican en los modelos naturalistas. Los autores afirman que la combinación de modelos constituye la mejor vía para documentar la complejidad de los sistemas y programas educativos.

La gran cantidad de modelos en el ámbito de la evaluación educativa revela el amplio rango de posiciones epistemológicas e ideológicas que existen entre los teóricos sobre la naturaleza de la evaluación, la forma de conducirla y la manera de presentar y utilizar los resultados.

## **DE LOS MODELOS TEÓRICOS A LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES DE EVALUACIÓN**

Diversos autores coinciden en que, para desarrollar indicadores, se debe adoptar un modelo del sistema educativo (Blank y Gruebel, 1993; Jones y Nielsen, 1994). Los modelos permiten identificar los elementos clave que requieren ser medidos dentro del sistema; incluyen las relaciones teóricas entre los componentes y permiten distinguir áreas en las que es necesario intervenir. Los sistemas de indicadores en su conjunto se derivan de los modelos de evaluación. La operacionalización de los componentes del modelo en entidades mensurables es lo que se

conoce como indicadores; en tanto que el conjunto de indicadores constituye un sistema (Ogawa y Collom, 1998).

Hansen (2005) efectuó una revisión de dos enfoques alternativos de evaluación. El primero consiste en el diseño y conducción de un estudio para proporcionar evidencia acerca del valor y mérito de un objeto particular de interés para una audiencia específica. El segundo, en una valoración retrospectiva y cuidadosa del mérito y valor de la administración, productos y resultados de intervenciones gubernamentales dirigidas a desempeñar un papel en situaciones prácticas de intervención (Vedung, 1997). La primera aproximación es conocida como evaluación de programas (Stufflebeam, 2000; Alkin, 2004) y la segunda, como evaluación de la efectividad organizacional (Scott, 2003).

Tanto Payne (1994) como Hansen (2005) mencionan que los modelos básicos de evaluación utilizados dentro de los dos enfoques se traslapan de forma significativa. Aunque no existe un consenso en la literatura sobre la clasificación de los tipos y modelos de evaluación que existen, es posible agruparlos en seis grandes categorías: 1) modelos de resultados; 2) modelos explicativos del proceso; 3) modelos económicos; 4) modelos de actor; 5) modelos de teoría del programa; y 6) modelos sistémicos (Hansen, 2005).

El modelo de resultados, también denominado modelo basado en las metas, se centra en los productos alcanzados por un programa u organización; tiene dos subcategorías: el modelo de logro de metas, y el modelo de efectos. El primero es un clásico en la literatura sobre evaluación de programas y evaluación organizacional; en él los resultados se evalúan con base en las metas u objetivos establecidos, tal como lo señalan: Popham, 1970 (citado en Escudero, 2003); Scriven, 1973 (citado en Escudero, 2003); Stainmetz, 1983; Tyler, 1969 (citado en Escudero, 2003). Por su parte, el modelo de efectos tiene la intención primordial de conocer todas las consecuencias producidas por el objeto que se evalúa. Este modelo, también conocido como "modelo de evaluación libre de metas" (Scriven, 1973, citado en Escudero, 2003), ha sido criticado porque se considera que puede tener criterios de evaluación deficientes.

El modelo explicativo del proceso se centra, como su nombre lo indica, en los procesos y esfuerzos. La evaluación de proceso se lleva a cabo de manera adecuada cuando se realiza "en tiempo real", y es menos pertinente cuando ocurre a través de análisis históricos. Los modelos económicos consideran al objeto de la evaluación –el programa o la organización– como una caja negra que relaciona la evaluación de los resultados (ya sea en forma de rendimiento de la producción, efectos o beneficios más duraderos) con los insumos (entradas) (Hansen, 2005).

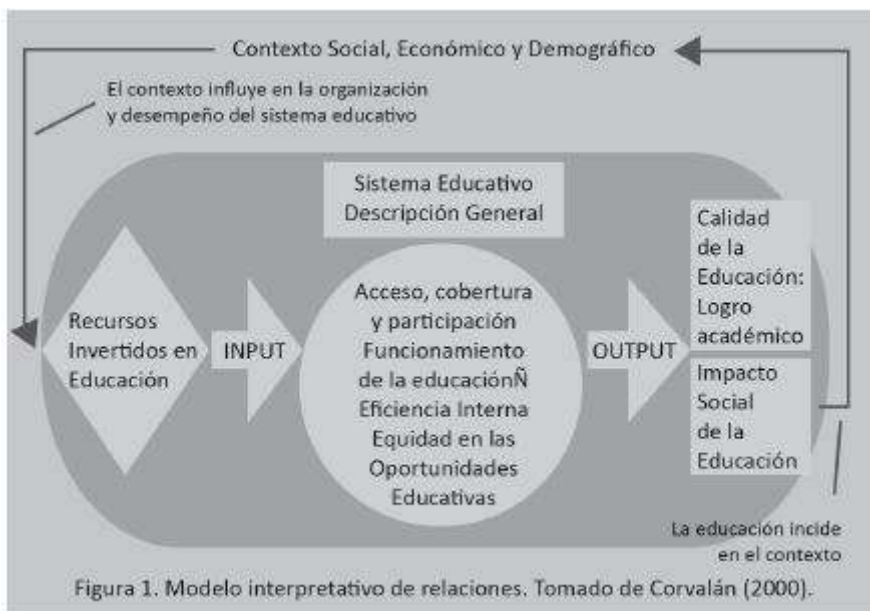
Los modelos de actor (clientes, interesados y pares) se basan en los criterios establecidos por los propios actores de la evaluación. El primero se centra en los criterios de los clientes para llevar a cabo la evaluación; el modelo de los interesados considera los criterios de todas las partes interesadas que resultan pertinentes para la evaluación (Stake, 1967, 2006). Por su parte, el modelo de revisión por pares toma en cuenta los criterios para la certificación de profesionales. El modelo de teoría del programa se centra en la evaluación de la validez de la teoría en la que se fundamenta el programa, una intervención u organización determinados. Este modelo compara y reconstruye, con base en el análisis empírico (Birckmayer y Weiss, 2000), las relaciones causales entre el contexto, el mecanismo y los resultados (Pawson y Tilley, 1997; Pawson, 2002). El modelo de teoría del programa puede ser visto como un modelo de resultados extendido. El objetivo del modelo teórico es revisar y seguir desarrollando la teoría del programa y así aprender lo que funciona, para quiénes y en qué contextos.

Por último, el modelo sistémico aborda el análisis de los insumos, la estructura, el proceso y las salidas en términos de resultados (Sheerens y Creemers, 1989). En él, la evaluación se fundamenta tanto en comparaciones de insumos planeadas y realizadas como en los procesos, estructuras y contrastación de resultados de programas similares u organizaciones reconocidas como de excelencia. Este modelo ha sido ampliamente utilizado en la práctica de la evaluación, y como ejemplo puede citarse el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso, producto) desarrollado por Daniel Stufflebeam (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Stufflebeam, 2004), en el que se basa el modelo del sistema de indicadores del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008).

En las últimas cuatro décadas, en particular en Estados Unidos de Norteamérica, se ha desarrollado un número importante de modelos de evaluación; algunos de ellos, como el modelo de orientación a metas y los modelos económicos, se apoyan en la noción de objetividad y consideran que la evaluación puede producir resultados objetivos. En algunos otros modelos de corte cualitativo/interpretativo, como el de los actores, los criterios de evaluación no se elaboran de forma previa, sino que se formulan durante el propio proceso de evaluación; en éstos no se considera que la evaluación produzca resultados objetivos, ya que cada actor o participante tiene perspectivas o percepciones diferentes del objeto evaluado.

Todos los modelos tienen tanto fortalezas como debilidades, y la elección de alguno de ellos corresponde, de acuerdo con Hansen (2005), a la decisión de elegir una perspectiva del objeto de estudio. Al seleccionar un modelo, algunos aspectos del objeto evaluado pueden ser enfocados claramente, mientras que otros se excluyen del foco.

A continuación se presenta un ejemplo de cómo se puede utilizar el modelo sistémico para derivar indicadores a partir del modelo interpretativo de relaciones de Corvalán (2000) (ver figura 1), el cual considera el contexto en el que se desenvuelve la educación y la forma en que ésta se organiza. Incorpora los insumos destinados a la educación medidos en términos de recursos humanos, materiales y financieros y centra la atención en el funcionamiento de la educación propiamente tal. En este modelo, los resultados de la educación son concebidos en cuanto al logro académico e impacto social, que, a su vez, influyen de nuevo en el contexto.



A partir de este modelo de relaciones se pueden derivar cinco grandes categorías de indicadores: 1) contexto demográfico, social y económico y descripción general del sistema de educación; 2) recursos en educación; 3) desempeño de los sistemas educativos; 4) calidad de la educación; y 5) impacto social de la educación.

#### *Contexto demográfico, social y económico y descripción general del sistema de educación*

Estos indicadores, según Scheerens, Glass, y Thomas (2005), son en general definidos en el nivel de los sistemas educativos nacionales, y se refieren básicamente a las características de dimensión y estructurales del sistema educativo nacional. Algunos ejemplos pueden ser: metas educativas y estándares por nivel educativo; edad relativa de la población estudiantil; la estructura de las escuelas en el país, entre otros.

#### *Recursos en educación*

Permiten conocer la disponibilidad, características generales, técnicas y distribución de los recursos humanos, materiales, así como financieros que contribuyen al proceso educativo. Algunos ejemplos de este tipo de indicadores son: gasto educativo por estudiante; gastos en



desarrollo e investigación educativa; o porcentaje de la fuerza laboral del país que se dedica al campo educativo.

#### *Desempeño de los sistemas educativos*

Dan cuenta de las características del entorno de aprendizaje, así como de los aspectos de organización de la escuela. Algunos ejemplos son: los patrones de centralización/descentralización del sistema; el tiempo de enseñanza por asignatura; la proporción del presupuesto total dedicado a la educación en relación con reformas a programas específicos; la inversión y los arreglos estructurales para el monitoreo y la evaluación del sistema educativo, entre otros.

#### *Calidad de la educación*

La preocupación por asegurar la calidad y equidad de la educación en una concepción amplia y diversa, es uno de los principales factores que determinan el desarrollo de este tipo de indicadores. Se relacionan principalmente con estadísticas sobre el acceso y participación, y sobre todo con los datos que refieren el logro educativo. Algunos ejemplos son: tasas de participación en los diversos niveles educativos; progresión a través del sistema educativo; promedio del logro en dominios curriculares básicos; competencias transversales; y habilidades para la vida (habilidades sociales, resolución de problemas, entre otras).

#### *Impacto social de la educación*

Permite el análisis de la relación entre la educación y la sociedad. Este tipo de indicadores se refiere a los cambios que ocurren en los diversos sectores sociales y que pueden ser interpretados como efectos de la educación; por ejemplo: el impacto de la educación en el empleo/desempleo de la juventud; el posicionamiento de los egresados con cierto nivel de certificación en el mercado laboral; ingresos vinculados a la educación y el nivel de entrenamiento de los individuos, entre otros. Un ejemplo del uso de este tipo de indicadores se presenta en el análisis de Muñoz-Izquierdo y Márquez (2000) respecto del impacto que tuvo

la expansión de oportunidades educativas durante las últimas décadas del siglo anterior, sobre las ocupaciones desempeñadas por egresados de los sistemas educativos.

Un aspecto que debe considerarse para desarrollar sistemas de indicadores es el número de éstos que deberá incluirse. A este respecto, la literatura señala que los sistemas extensos de indicadores pueden resultar inmanejables y demasiado complejos, con lo cual se volverían poco útiles (Blank, 1993; McDonnell y Oakes, 1989; Shavelson, McDonnell y Oakes, 1989). Por consiguiente, es deseable que prevean sólo un número esencial de indicadores. No obstante, aún existe una falta de consenso acerca de la cantidad de indicadores que puede considerarse aceptable y funcional dentro de un sistema de indicadores en particular. Algunos autores, como Dickson y Lim (1991), plantean que se deben incluir entre cinco y ocho; otros (por ejemplo, Blank, 1993), que basta con doce, mientras que algunos como Hafner y Buchanan (1992) recomiendan un máximo de veinte.

Resulta evidente que el número de indicadores debe tomar en cuenta los rangos que se establecen en la literatura, sin que esto se convierta necesariamente en una regla de oro que no debe ser quebrantada. Al tomar la decisión del número de indicadores a incluir, se debe también considerar el contexto particular en el que se inscribe el sistema, y en función de éste, precisar el número de indicadores que lo constituirán.

El sistema de indicadores desarrollado por la OCDE en 1998 incluyó 38 indicadores, agrupados en seis categorías: 1) contexto demográfico, social y económico en el que operan los sistemas educativos; 2) recursos humanos y financieros invertidos en educación; 3) acceso, participación, progresión y eficiencia terminal en educación; 4) participación de los jóvenes en educación (quince a veintinueve años), así como seguimiento de la eficiencia terminal en educación inicial; 5) entorno de aprendizaje y formas en las que los sistemas educativos se organizan para mostrar datos en relación con los profesores y la enseñanza; y 6) resultados individuales y sociales del mercado de trabajo de la educación (OCDE, 1998). En 2009, los indicadores de la OCDE se redujeron a 25, y se agruparon en cuatro grandes categorías: 1) resultados e impacto del aprendizaje; 2) recursos humanos y financieros invertidos en

educación; 3) acceso a la educación, participación y progreso; y 4) ambiente de aprendizaje y organización de las escuelas (OCDE, 2009).

El sistema de indicadores de Canadá se ha desarrollado a partir de la propuesta de la OCDE. Aunque ese país ha participado desde el inicio en *Education at a Glance*, y posee un sistema de indicadores alineado al de la OCDE, su gobierno, preocupado por ofrecer a los políticos y canadienses un sistema que permita monitorear el desempeño del sistema educativo al interior de las provincias, se dio a la tarea en 1996 de desarrollar un sistema de indicadores educativos, que, con el transcurso de los años, fueron modificándose para agruparse en cinco categorías en su edición de 2005 y 2007: 1) características de la población escolar; 2) financiamiento del sistema educativo; 3) educación elemental secundaria; 4) educación postsecundaria; y 5) transiciones y resultados. En 2009, las categorías se redujeron a las siguientes: 1) los resultados de las instituciones educativas y el impacto del aprendizaje; 2) recursos financieros y humanos invertidos en educación; y 3) acceso a la educación, participación y progresión. Actualmente, el sistema cuenta con diez indicadores agrupados en las categorías ya mencionadas (Canadian Education Statistics Council, 2005, 2007, 2009).

En España se comenzó a diseñar el sistema estatal de indicadores de la educación a partir de 1993, con la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), y se publicó su primera versión en 2000. Actualmente, se efectúa una revisión y adecuación anual de 15 indicadores del sistema que han sido denominados prioritarios. El sistema vigente consta de 38 indicadores globales agrupados en cinco categorías: 1) contexto; 2) recursos; 3) escolarización; 4) procesos educativos; y 5) resultados educativos (Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial e Instituto de Evaluación, 2009).

En el contexto mexicano, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha desarrollado desde 2003 un sistema de indicadores del sistema educativo nacional. En su edición 2008, éste se integró de 37 indicadores, que, a su vez, se subdividen en 297 subindicadores agrupados alrededor de cinco categorías: 1) contexto social; 2) agentes y

recursos en el sistema; 3) procesos educativos y gestión; 4) acceso y trayectoria; y 5) resultados educativos (INEE, 2009).

Otro aspecto con especial relevancia para formar un sistema de indicadores es el establecimiento de los criterios de selección de los indicadores que se incluirán en el sistema. Algunos de los principales criterios que se deben considerar son: la calidad técnica de los datos; su confiabilidad y validez; que los indicadores se deriven de un modelo del sistema educativo y sean políticamente relevantes.

La confiabilidad tiene que ver con la calidad de las medidas e implica el supuesto básico de que los datos serán obtenidos en cada ocasión a lo largo de repetidas observaciones del mismo fenómeno. Por su parte, la validez se refiere a si lo que se está midiendo refleja de manera precisa el concepto que se pretende medir.

Es necesario señalar que la validez y la confiabilidad por sí mismas no cualifican a los indicadores para ser incluidos dentro de un sistema de indicadores. Pueden existir algunos altamente válidos y confiables y, sin embargo, carecer de significado; lo anterior sucede debido a que los indicadores se derivan de un modelo o marco de referencia en particular. Por tanto, si el marco o el modelo carecen de relevancia y significado, los indicadores que se desprendan de él tendrán las mismas carencias, aun cuando sean válidos y confiables.

En este sentido, otro de los criterios que necesariamente determina la selección de indicadores es que éstos se sustenten en un modelo o marco de referencia teórico. Lo anterior implica enfrentar una serie de dificultades, la más importante: poder modelar, de forma adecuada, un fenómeno complejo como es el sistema educativo a partir de un número reducido de elementos.

Uno de los principales criterios para seleccionar indicadores es que éstos sean políticamente relevantes, lo cual permitirá que el sistema de indicadores incluya aspectos cruciales, tanto para las políticas como para los programas. En este mismo sentido, es de suma importancia que los indicadores produzcan información útil en los ámbitos local, estatal y nacional; es decir, deben

respetar la autonomía y, al mismo tiempo, ser sensibles para discernir entre definiciones locales y nacionales.

Por último, de acuerdo con lo que plantean Ogawa y Collom (1998), estos criterios no constituyen una receta que deberá seguirse al pie de la letra; son tan sólo una guía que puede orientar el proceso de selección de indicadores y deben, por tanto, utilizarse en concordancia con esta idea.

Aunque el diseño y uso de los indicadores cuenta con una amplia aceptación entre teóricos, investigadores, prácticos y políticos de la educación, este enfoque no está exento de críticas. Para Lashway (2001), por ejemplo, aunque los indicadores encierran la promesa de un mejoramiento del proceso de toma de decisiones, pueden con facilidad provocar confusión. Un peligro latente es la recolección indiscriminada de datos; esto no sólo involucra dinero y esfuerzo, sino que puede atrapar a quienes toman las decisiones en un mar de números, lo cual hace difícil que puedan distinguir lo importante de lo trivial.

Darling–Hammond y Ascher (1991) plantean que las cifras nunca hablan por sí mismas, sino que necesitan una cuidadosa interpretación. Por ejemplo, cuando se observan incrementos en resultados de logro educativo, no se puede de inmediato concluir que se deben a una mejora de la instrucción, ya que existen factores que pudieron influir. Un caso es que los educadores, enfrentados con la necesidad de mejorar las cifras, pudieran tentarse a reemplazar contenidos relevantes con actividades orientadas a la preparación para rendir las pruebas; podrían también excluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales en los momentos de las evaluaciones; o incluso podrían cometer fraude.

Darling Hammond y Ascher (1991) hacen notar que los indicadores simplemente proveen información para el sistema, pero que no importa cuán sofisticados sean los datos recolectados, nunca podrán sustituir al juicio humano informado.

## COMENTARIOS FINALES

Es necesario señalar que el proceso de selección de indicadores es una tarea influida por múltiples factores, que incluyen, por una parte, las disposiciones legales (leyes, reglamentos, normativas, etcétera) y las metas nacionales e internacionales establecidas para el sistema educativo, y por la otra, los problemas y los retos que la sociedad en su conjunto plantea al sistema educativo, así como la información que proporcionan los resultados de la investigación en el campo educativo.

Aun cuando todos los tipos de indicadores pueden resultar relevantes para la toma de decisiones en materia educativa, son los indicadores de proceso los que pueden revestir una importancia mayor, en primer lugar porque permiten observar lo que sucede en la "caja negra" de la escolarización. Asimismo, tal como señalan Scherens, Glass y Thomas (2005), los indicadores de proceso son interesantes desde el punto de vista de la política, la gestión y la administración, ya que se refieren a condiciones que son maleables y éstas pueden convertirse en el tema de políticas activas para mejorar la educación.

Los autores opinan que los indicadores de proceso deberían seleccionarse en función de que demuestran asociaciones positivas entre su instrumentación y los resultados educativos. Lo ideal sería que los indicadores del proceso fueran capaces de predecir los resultados, y considerarlos como "funciones de producción de la educación"; es decir, como instrumentos en "proceso" o en condiciones de predecir los incrementos de los resultados de acuerdo con una función exacta.

La necesidad de abundar en las perspectivas de investigación sobre la eficacia escolar y los estudios sobre las buenas prácticas constituye también un argumento significativo para insistir respecto de la identificación y selección de indicadores de proceso.

Asimismo, resulta de suma importancia que los indicadores se encuentren sólidamente sustentados en los resultados más relevantes producidos por la investigación educativa; por ejemplo, los que se presentan en documentos como: "Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe" (Treviño et al., 2007), o "Educación de calidad

para todos: un asunto de derechos humanos" (OREALC, 2007). Estos documentos contienen información relevante y lineamientos de política educativa claros para la región latinoamericana que se basan en el derecho a la educación establecido por la UNESCO. A partir de la información contenida en ellos es posible determinar nuevos indicadores que permitan el monitoreo y la evaluación de los sistemas educativos latinoamericanos, incluyendo el de México.

Cabe señalar que los indicadores utilizados hasta el momento en nuestro país no han sido sensibles a resultados como los mencionados por Hirsch (1999), quien afirma que "... pequeños incrementos en el aprendizaje temprano de la lengua pueden producir enormes consecuencias más adelante". El autor plantea que los niños en edad preescolar que llegan a la escuela con un vocabulario muy estrecho, y por tanto con una base de conocimientos muy limitada y este déficit no se compensa pronto, es casi imposible que logren las habilidades requeridas en grados posteriores, a pesar de que se inviertan esfuerzos importantes en programas de remedio. Las habilidades orales constituyen el fundamento de las habilidades de lectura y escritura. Si el vocabulario oral-sonoro y la comprensión de este vocabulario no se desarrollan de forma correcta y amplia durante etapas tempranas previas a la escolarización, tampoco se desarrollarán las habilidades de lectura y escritura de modo apropiado.

Lo anterior tiene implicaciones para el desarrollo de indicadores y el diseño de políticas educativas que aseguren que los programas preescolares sean académicamente efectivos. Desde nuestra perspectiva, la evaluación de la educación deberá reflejar en sus modelos y sistemas lo más avanzado de las teorías y políticas sociales. Los indicadores son un aspecto que debe definirse de manera consensuada a partir del perfil del ciudadano que se espera lograr como resultado del tránsito de los alumnos a través del sistema educativo nacional. Con base en esto, podrán ponerse en práctica estrategias de monitoreo que permitan valorar el avance hacia el logro del perfil, así como corregir deficiencias y reestablecer el rumbo, e instrumentar los recursos que faciliten este proceso.

En el contexto de esta discusión resulta importante señalar que la definición de indicadores y el establecimiento de estándares y criterios de evaluación son actividades que no sólo deben

estar sustentadas sólidamente en las teorías y prácticas educativas más avanzadas. Deberá, asimismo, reconocerse que no sólo sirven a la función de determinar si se han logrado las metas del sistema, sino que pueden indicar o guiar el rumbo que ha de seguir el propio sistema educativo; en ese sentido, resulta fundamental reconocer el carácter político y ético de los indicadores, estándares y criterios de evaluación.

La selección de un modelo de evaluación refleja no sólo una posición teórica, sino política y ética. Las decisiones respecto de quiénes participan en el diseño de los indicadores, estándares y criterios, la jerarquización de los indicadores, el número de indicadores y el tipo de estándares reflejan la visión de quienes tienen la posibilidad de influir desde la planificación y, en particular, durante el monitoreo del sistema en dirigir y corregir el rumbo de las acciones del sistema educativo, de tal manera que se alcancen los fines que se pretenden en materia educativa.

La solidez de las decisiones dependerá de qué tanto se sustenten éstas en el conocimiento informado respecto de los avances más sobresalientes en materia de teoría y práctica de la evaluación educativa, así como en una discusión profunda sobre las urgentes acciones que se requiere tomar para redirigir las acciones del sistema hacia el logro de metas que reviertan los efectos de la exclusión y desigualdad sociales.

Tal como ha señalado la CEPAL/EuropeAid (2007), la construcción de una sociedad democrática en la que se reconozcan y existan los mecanismos para hacer exigibles los derechos básicos, requiere una mayor equidad en las oportunidades educacionales. La aplicación de estrategias adecuadas para elevar los niveles educativos, en especial de los grupos más excluidos (como consecuencia de su negación y devaluación), resultan esenciales para incrementar la movilidad social, elevar la productividad, los retornos entre generaciones y dotarlos de las herramientas necesarias para su integración a la vida moderna, la elevación de su conciencia y participación ciudadana y para la creación de un orden social más justo y meritocrático.



Los sistemas de evaluación pueden contribuir a estos fines apoyando los sistemas educativos en la definición más clara de sus metas y en el establecimiento de sistemas de información que permitan monitorear adecuadamente el sistema y evaluar su impacto en el corto, mediano y largo plazos.

## UNIDAD II

### MODELOS DE EVALUACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

#### 2.1.- PLANEACION DEL PROCESO DE EVALUACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La planeación no es una disciplina científica. No obstante, la producción teórica existente da cuenta de la búsqueda de un método y técnicas propias. En un sentido laxo, planeación es previsión y sentido que de no hacer algo para controlar el futuro, éste nos tomará desprovistos. De manera cotidiana, percibimos la necesidad de la planeación en nuestras vidas, en actividades profesionales, en nuestras relaciones afectivas e inclusive en la participación como sujetos en instituciones sociales. Atribuimos nuestros errores o males que padecemos a una falta de planeación (uso inadecuado de nuestros recursos, nuestras herramientas, virtudes o conocimientos), incluso pretendemos aplicarla retrospectivamente, para demostrar que de haber hecho esto o lo otro, estaríamos ahora mejor. En este sentido, ¿qué es la planeación?. De acuerdo con Ackoff, Planeación es el diseño de un futuro deseado y de los medios efectivos de realizarlo. Es un instrumento que usan los dirigentes sagaces y cuando lo aplican hombres menores y superficiales, se convierte en un ritual irrelevante que produce tranquilidad a corto plazo, más no el futuro ambicionado (Cfr. Ackoff, 1970).

Sin mayores pretensiones, el objetivo es llevar a cabo una breve revisión conceptual sobre planeación estratégica.

##### I. Primer acercamiento

A nuestro parecer podríamos en un primer momento, hacer algunas consideraciones sobre planeación, al observarla como:

- 1) Un proceso mediante el cual se concibe un objeto, se obtiene un resultado o se cumplen propósitos. Vista como proceso la planeación ocurre en el sentido del tiempo por venir y pretende comprender las variables relacionadas con el futuro, por lo tanto, el objeto al que se aplique tiene que considerar el tiempo y mostrarse como proceso.
- 2) Aplicable a un objeto; dado que no puede existir en el vacío y ese objeto pueden ser nuestra vida, la producción de una industria o de una nación.
- 3) Fijarle un propósito que permita establecer un rumbo y poder seguir su trazabilidad.
- 4) Formularse un concepto del objeto al que se va a aplicar, a la obtención de información relativa a éste, a sus características, así como de los rumbos que se ha propuesto seguir en el tiempo.
- 5) Admitirle como una sucesión de decisiones que deben ser aceptadas, ejecutadas y evaluadas.

Bajo la lógica anterior, la ejecución de las decisiones trae consigo una serie de acciones aceptadas por el sistema, que de no suceder, convierten a la planeación en un buen deseo; por lo tanto, es un aspecto crítico a atender, donde los cambios y los productos de las acciones de la planeación, tienen que ser aceptados por el sistema, si se pretende superar la condena de que grandes planes se conviertan en letra muerta.

## **2. PLANEACIÓN ESTRATÉGICA**

En este contexto, la estrategia para la planeación es una acción fundamental. La primera aproximación al campo de la estrategia de empresa es propuesta por Ansoff (1980), quien supone un ámbito de reflexión al nivel directivo o estratégico de la empresa y plantea que la elección de producto – mercancía y la búsqueda de efectos sinérgicos constituyen las variables clave del diseño de una estrategia. La planeación estratégica constituye un orden gerencial cuyo sentido se ubica en el cumplimiento de objetivos a través de estrategias; es decir, la construcción de una estrategia para resolver los cuestionamientos ¿qué lograr? y ¿cómo hacerlo?. Existen también los planteamientos de Chandler (1980) y Scott (1973),

quienes mantienen la tesis fundamental de que la estrategia podría impactar la estructura organizacional, aún frente a las virtudes gerenciales. Frente al dilema de cómo conciliar habilidades de dirección o gerenciales y la confección de una estrategia que impacte o transforme la estructura de la organización, Steiner (1997) propone la Planeación Estratégica como el elemento integrador entre el diseño de una estrategia, su implementación y la participación de los actores en distintos niveles. En este momento, el bagaje conceptual de la planeación estratégica se enfocará a atender, dentro de una organización o empresa, la utilización racional de los recursos, reducción de incertidumbre para el futuro, preparación de la organización frente a posibles contingencias, adecuación de la empresa al ambiente que lo rodea y la elaboración de una tradición racional para la toma de decisiones (control y evaluación de esas decisiones).

De igual forma, aparecen autores preocupados por generar herramientas para el directivo cuyo perfil le requiere toma de decisiones, ofreciendo una guía para organizaciones que miran en la planeación estratégica una oportunidad de consolidación y crecimiento.

Para ello, Porter (1980) señala que si los directivos logran armonizar la misión de su organización con las actividades a desarrollar por sus integrantes, podrán garantizar bienestar en el mediano y largo plazo.

En complemento, Enrique Cabrero (1986) propone que para explicar la lógica del concepto de planeación estratégica, es necesario recuperar los siguientes enfoques:

## **I) LA TEORÍA DE LA ESTRATEGIA COMPETITIVA.**

Dicho enfoque fundamentado en la interpretación general de la economía del *laissez faire* y de la mano invisible<sup>2</sup> (Easton: 1981), genera la Teoría de la Estrategia Competitiva, la cual supone un grado sino de competencia perfecta, sí la relativa competencia. Partiendo de conceptos económicos como la curva de experiencia, la composición sectorial, la madurez

y dinámica del sector, se realiza un análisis objetivo de la posición competitiva de la empresa en relación al mercado, para que de dicho análisis emane la mejor estrategia

## **2) LA TEORÍA DE LA DECISIÓN COMO ENFOQUE DE LAS DECISIONES ESTRATÉGICAS.**

Dicha teoría se preocupa por el manejo de la información posible con la finalidad de minimizar la incertidumbre del universo de alternativas y consecuencias. Al respecto, Cabrero señala que el enfoque de la decisión no puede dar respuesta al problema de las decisiones estratégicas de la empresa debido a que depende de variables exógenas, por lo tanto sus procesos tienen una racionalidad limitada. 3) La teoría de la organización y su enfoque del comportamiento estratégico. Esta teoría trata de proveer un marco analítico para describir y diagnosticar a las organizaciones, superando el enfoque tradicional administrativista y suponiendo a la organización como un ente dinámico, como un sistema relativamente abierto donde los miembros de la misma con base en premisas decisorias estructuran los procesos de decisión. Por otra parte, la teoría de la organización no introduce en su ámbito explicativo los procesos de decisión estratégica más complejos y condicionados por elementos extra organizacionales. Dentro de esta corriente se ubican aquellos autores preocupados por el funcionamiento de las organizaciones como universos de conflicto y luchas de poder, es decir, se concentran en los procesos internos sin abordar el aspecto específico de las decisiones estratégicas.

## **II. PLANEACIÓN ESTRATÉGICA COMO OBJETO DE ESTUDIO**

Frente a condiciones históricas del crecimiento industrial y competencia comercial en el modelo económico capitalista estadounidense, la planeación estratégica fue introducida por primera vez en algunas empresas comerciales a mediados de la década de los años 60s.

La planeación estratégica está entrelazada de modo inseparable con el concepto de dirección. En un principio se denominaba planeación a largo plazo, y se consideraba como

una herramienta nueva y valiosa para la dirección. A través del tiempo esta concepción se transformó, de tal manera, que la planeación estratégica está vinculada al proceso de dirección (Steiner, 1997)<sup>3</sup>. Cuando nos referimos a dirección, se habla del nivel más alto de una estructura organizacional, al cual se denomina dirección estratégica.

Bajo esta concepción, la planeación estratégica es el apoyo para la dirección estratégica. Para Steiner, la planeación estratégica formal conlleva a considerar cuatro aspectos:

1) El porvenir de las decisiones actuales.

La planeación trata con el porvenir de las decisiones actuales y esto significa que la planeación estratégica observa la cadena de consecuencias, causas y efectos durante un tiempo, relacionada con una decisión real o intencionada que tomará el director. La esencia de la planeación estratégica consiste en la identificación sistemática de las oportunidades y peligros que surgen en el futuro, los cuales combinados con otros datos importantes proporcionan la base para que una organización tome las mejores decisiones en el presente para explotar las oportunidades y evitar los peligros. De tal forma que, planear significa diseñar un futuro deseado e identificar las formas para lograrlo.

2) Proceso.

Inicia con el establecimiento de metas organizacionales, define estrategias y políticas para lograr estas metas, y al mismo tiempo desarrolla planes detallados para asegurar la implantación de las estrategias y así obtener los fines buscados. Por otra parte, el proceso permite decidir qué tipo de esfuerzos de planeación pueden realizarse, cuándo y cómo deben realizarse, quién lo llevará a cabo y qué se hará con los resultados. La planeación estratégica es sistemáticamente en el sentido de que es organizada y conducida con base en una realidad entendida; también podría entenderse como un proceso continuo.

### 3) Filosofía.

Es una actitud, una forma de vida, requiere de dedicación para actuar con base en la observación del futuro, y una determinación para planear constante y sistemáticamente como una parte integral de la dirección. Además, representa un proceso mental, un ejercicio intelectual, más que una serie de procesos, procedimientos, estructuras o técnicas.

### 4) Estructura.

Un sistema de planeación estratégica formal une tres tipos de planes fundamentales: estratégicos, a mediano plazo y operativos (Steiner, 1997:25-45). Así la planeación estratégica es el esfuerzo sistemático, más o menos formal de una organización o empresa para establecer sus propósitos, objetivos, políticas y estrategias básicas, para desarrollar planes detallados; con el fin de poner en práctica las políticas y estrategias y lograr objetivos y propósitos básicos de la compañía (Steiner: ss.). Por último, el propio Steiner señala que la planeación no se pronostica. La planeación estratégica no representa una programación del futuro, ni tampoco el desarrollo de una serie de planes que sirvan de molde para usarse diariamente sin cambios en el futuro lejano; no representa un esfuerzo para sustituir la intuición y criterio de los directores; no es nada más un conjunto de planes funcionales o una extrapolación de los presupuestos actuales, es un enfoque de sistemas para guiar una organización.

## III. PRINCIPIOS BÁSICOS DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA.

Una mirada contemporánea. Durante la década de los años 90s, el modelo de acumulación del capitalismo mundial madura estrategias para su consolidación; transitando de un modelo denominado fordismo, a otro denominado posfordista (Bonefeld, 1994 y Coraggio, 2002). Algunas crisis cíclicas en países con modelos de crecimiento económico emergentes (México: 1994, Taiwán, Hong Kong y Corea del Sur: 1997, Rusia: 1998) condujeron a debatir el impacto

social y cultural de la globalización económica. Estas crisis locales y su efecto dominó, generaron gran incertidumbre sobre la magnitud de su impacto en la economía mundial. Entonces, se diagnosticó que el agotamiento de la organización taylorista del trabajo y el debilitamiento de la estructura organizacional de las empresas (dirección, burocracia y sindicatos) representaban algunos de los acertijos por resolver (Noriega: 2000). En consecuencia, en la nueva realidad capitalista se configuró a partir del modelo de acumulación posfordista, cuyo primer impacto fueron los cambios en la organización social y la organización laboral. El posfordismo se define: "...por nuevos métodos de producción (...), prácticas de trabajo flexibles, una posición muy reducida de los sindicatos en la sociedad y una nueva división de los trabajadores. División que diferencia trabajadores centrales y periféricos, genera un mayor grado de individualismo y diversidad social, y el dominio del consumo sobre la producción" (Noriega, 2000: 23). Podemos establecer que las empresas concebidas como organizaciones, fueron impactadas y conducidas a revisar su cultura laboral. Así, estructura organizacional y cultura laboral se modificaron. En este contexto, la planeación estratégica cobra sentido. Se expande y multiplica como estrategia para el crecimiento y posicionamiento de las organizaciones industriales, comerciales e inclusive educativas (Brunner: 2000, Lozano y Rodríguez: 2007). En el mismo sentido, las instituciones educativas comienzan a experimentar nuevas formas de estructuración organizacional donde la planeación estratégica ha sido una propuesta (Vértiz: 2007).

Para Thompson (1994), la estrategia en una organización consiste en las acciones y planes que se establecen para alcanzar un objetivo previamente establecido. Sin una estrategia clara, sería más complicado alcanzar dicho objetivo. El establecer e implantar adecuadamente una estrategia es una responsabilidad inherente a toda la empresa, pero iniciada y promovida activamente por su alta dirección. Los resultados que se obtengan de la implantación de la estrategia son directamente proporcionales a la calidad y adecuación de la misma. Para Charles Hofer (1985) la planeación estratégica se formula en seis etapas:

- 1) Identificación de la estrategia: que es la evaluación de la situación actual de la organización.
- 2) Análisis ambiental: consiste en evaluar los ambientes internos y externos de la organización para identificar las oportunidades y amenazas que se presentan.



- 3) Análisis de recursos: el análisis de las principales destrezas y recursos principales.
- 4) Análisis de brecha: Comparación de los objetivos, estrategias y recursos de la organización con los componentes ambientales.
- 5) Alternativas estratégicas: La identificación de las opciones sobre las cuales se pueda construir una nueva estrategia.
- 6) Evaluación de las estrategias: Es la evaluación de las opciones en términos de los valores y objetivos de la organización, la administración y las fuentes legítimas de poder; los recursos disponibles y las oportunidades ambientales; con el fin de identificar los que mejor satisfagan estos recursos.

A continuación, y con base en Thompson, estos son algunos aspectos fundamentales que es necesario cumplir para el desarrollo de la planeación estratégica.

## **FORMULACIÓN DE LA VISIÓN**

La visión expresa los propósitos básicos de una organización y las creencias de los directivos de ella. Llegando incluso, en muchas ocasiones a convertirse en la piedra angular de la dirección y el método de operación de la organización.

La visión se considera como un sistema de ideologías vasto en valores y creencias acerca de la organización, el cual comparten sus miembros y que es lo que se distingue de las otras organizaciones, la visión debe tener una capacidad de unificación, de vincular al individuo con la organización, de crear una conciencia de grupo y una mística.

## **B) DEFINICIÓN DE LA MISIÓN**

Se refiere a la identificación de la meta a alcanzar o el fin para el cuál fue creada la organización. Se pueden utilizar lemas para identificar a la empresa, como un sello distintivo y que nos recuerde la misión para la cual fue creada.

Las acciones de una empresa deben tener un fin, determinar a donde queremos llegar, cual es el destino establecido. Aunque lo anterior parece sencillo, lleva implícito una gran cantidad de aspectos que se deben considerar. La visión nos proporciona una perspectiva motivacional al establecer una meta compromiso permanente para todos los integrantes de la empresa. La visión describe una misión para la empresa y responde a la pregunta de ¿cómo veo a la organización en cierto tiempo?. De esta manera, la visión asigna una misión a la empresa: hacer que la visión se convierta en realidad (Thompson:ibid). Por su parte, la misión permite aclarar los propósitos de la empresa. La Visión–Misión representan un compromiso subjetivo que se desplaza desde el futuro para verse inserto en una casualidad mecánica, pasando de un punto culminante a motor del cambio, con lo que se explica, no por lo que provoca, sino por lo que busca provocar Fuentes Zenón, (2002). En lo que respecta a las premisas de la Misión, Steiner (ibid) identifica el diseño, meta y empuje de una organización; y proporciona una guía general para la planeación. También enfatiza en la importancia de la creación de estrategias programadas y la naturaleza de ésta. Determinan el giro de que se ocupará una organización, el área de operación y el tamaño. De igual manera las premisas de la Misión facilitan la identificación de oportunidades y riesgos, además de evitar que la gente desperdicie recursos en trabajos que sean desaprobados por la Dirección. Se propone que si es elaborada correctamente, la Misión puede cambiar el destino de una organización. De esta forma se plantea el siguiente ideario para la elaboración de la Misión de una Organización:

- \* Reconocer la creación o modificación de su ambiente.
  
- \* Buscar que la organización reconozca esta situación y la responsabilidad de analizar la situación, examinar problemas, opciones, contingencias y oportunidades sea delegada a un grupo de trabajo.
  
- \* Reconocido el problema, debemos buscar que los integrantes de la organización sean los encargados de encontrar la solución mediante pláticas y pruebas diagnóstico.

\* Encontrada la solución, debemos conceptualizarla y encaminarla a los preceptos de los Directivos, para devolverla a los subordinados, mediante algún encargado que haga cumplir lo que, ya es la Misión.

\* Aseguramiento de que la organización es capaz de responder positivamente a la Misión mediante evaluaciones de los resultados.

## **C) ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS CONGRUENTES CON LA MISIÓN**

Significa alcanzar un resultado deseado y manifiesto en la misión que generalmente se encuentra determinado por el tiempo, mediano y largo plazo, a través de planes específicos para cada área de la organización.

## **D) ESTABLECIMIENTO DE ESTRATEGIAS PARA ALCANZAR OBJETIVOS**

Se refiere a la información estratégica con qué contamos y cómo la vamos a utilizar; es decir, analizar qué tenemos y qué queremos para determinar cómo vamos a trabajar para lograr objetivos por medio de las estrategias que son guías en la planeación estratégica.

## **e) EVALUACIÓN DE RESULTADOS, RETROALIMENTACIÓN DE OBJETIVOS Y CORRECCIONES PERTINENTES**

Es una etapa determinante para alcanzar los objetivos planeados, de no ser así es donde se puede hacer ajustes en las estrategias, modificar tiempos y costos. Se le conoce con el nombre de estrategias de respuesta a los resultados previos al logro de lo establecido en nuestros planes estratégicos.

## IV. CONSIDERACIONES FINALES

Podemos decir que la planeación, para existir, debe aplicarse a un objeto, cuyas características necesitamos definir para modificarlas. Tanto la planeación como el objeto al que se aplica deben ser procesos, transcurrir en el tiempo con rumbos y propósitos susceptibles de ser reformados. Lo que no puede cambiarse, no puede planearse. Las acciones necesarias deben ser aceptadas por el sistema que se va a planear; de otra manera la planeación es sólo un buen deseo. Recuperando la reflexión y cuestionamiento Sun Tzu (2005) ¿Vale la pena planear?, La respuesta es sí. La planeación formal es una poderosa herramienta que nos es de utilidad en las organizaciones de muchas formas. Los resultados en las organizaciones que han planeado indican que la planeación estratégica les proporciona un desempeño superior al medio, ello en términos de mayor beneficio para la organización misma reeditando directamente al cliente y sobre todo a la organización. La planeación estratégica otorga beneficios a los estrategas, ya que de ella depende una buena decisión o el fracaso en función de la misma planeación. A la organización la planeación estratégica le da certeza, de que si está bien formulada, su dirección está garantizada. El objetivo se logrará.

Con relación a la aplicación del modelo de Planeación Estratégica en instituciones educativas, su diagnóstico y exploración se encuentra en curso. En el ámbito nacional, las distintas instituciones de nivel básico, media y superior llevan a cabo el debate sobre como fomentar y reorganizar sus estructuras.

Uno de los principales dilemas se encuentra relacionado con la adaptación de un modelo que proviene de organizaciones dedicadas a la acumulación de capital a organizaciones o instituciones cuyo objetivo es la formación.

Como desafío de las instituciones de educación superior, particularmente las que pertenecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México, se encuentra el de consolidar sus funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Como modelo, la planeación estratégica representa una alternativa. Extender el debate sobre el cómo, reducirá incertidumbres.

## 2.2.- INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACION DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA

Se puede recurrir a encuestas, cuestionarios, registros, escalas. También al análisis documental, la observación, entrevistas, entre otros. Para aplicarlos se pueden aprovechar las sesiones de tutoría, las reuniones de coordinación de los equipos docentes y otros de reunión conjunta. Lo importante es utilizar espacios ya existentes y no crear otros para evitar usar más tiempo del debido. La fase más trabajosa de la aplicación de los instrumentos es su procesamiento, sobre todo cuando no existe un programa informático y si los instrumentos no son lo suficientemente sencillos.

Se presentan a continuación dos instrumentos que permiten evaluar la gestión del director y del personal docente. Cada uno incluye un grupo de variables de evaluación y una escala de valoración del factor evaluado. De preferencia se recomienda aplicarlo utilizando el procedimiento de una discusión en grupo, en el cual dicho grupo establece los calificativos correspondientes. No se recomienda hacer encuestas por lo complicado que podría resultar su procesamiento y posterior análisis.

### EVALUACION DEL DIRECTOR

Factores de puntuación	1	0.5	0
1.- Seguridad en sus decisiones	Es muy seguro	A veces es inseguro	Es inseguro
2.- Capacidad de dialogo	Es muy comunicativo y receptivo a las criticas y sugerencias.	Regularmente se muestra comunicativo aunque no siempre acepta criticas y sugerencias.	Casi no dialoga ni acepta criticas y sugerencias.

<p>3.- Optimismo, espíritu positivo frente a dificultades</p>	<p>Alto optimismo frente a la posibilidad de superar los problemas institucionales.</p>	<p>A veces se muestra optimista, a veces pesimista.</p>	<p>Mucho escepticismo frente a la posibilidad de mejorar la calidad de servicio ofrecido por la institución educativa.</p>
<p>4.- Liderazgo directivo</p>	<p>Tiene ideas claras sobre los objetivos institucionales y es convincente sobre la necesidad de conseguirlos.</p>	<p>No siempre llega a convencer respecto de las políticas y prioridades que debe seguir la institución educativa.</p>	<p>El personal siente que carece de liderazgo y de ideas claras sobre como dirigir la institución.</p>
<p>5.- Capacidad de organización</p>	<p>Plenamente satisfecho con la forma como organiza el trabajo de la institución.</p>	<p>Satisfecho en parte con la forma como organiza el trabajo de la institución.</p>	<p>Muy insatisfecho con la forma como organiza el trabajo de la institución.</p>
<p>6.- Conocimiento de la normalidad básica.</p>	<p>Muestra esta muy enterado de la normalidad educativa.</p>	<p>Conoce por lo menos lo mas importante de la normatividad pedagógica.</p>	<p>No demuestra mayor conocimiento de la normatividad educativa.</p>
<p>7.- Relaciones con los padres de familia.</p>	<p>Desarrolla relaciones muy cordiales con los padres de familia. Es</p>	<p>Es aceptado por los padres de familia.</p>	<p>Por lo general, su relacion con los padres de familia es conflictiva.</p>

	ampliamente aceptado.		
8.- Trato a los profesores.	Los profesores están muy satisfechos de tenerlo como Director.	Los profesores están medianamente satisfechos de tenerlo como Director.	Los profesores no están satisfechos de tenerlo como Director.
9.- Dirige con el ejemplo	Cumple con mucho esmero sus funciones; es puntual y sabe aplicar las normas.	Solo trata de cumplir con sus funciones.	No es un buen ejemplo en el cumplimiento de las funciones.
10.- Proyeccion a la comunidad.	Busca concertar en forma permanente una alianza efectiva entre los miembros de la comunidad y la institución educativa.	En algunas actividades académicas hace participar alguna persona representativa de la comunidad.	Promueve que todas las actividades académicas se realicen con y para las personas directamente vinculadas con la institución educativa.

### EVALUACION PARA DOCENTES

	Optimo	Regular	Insuficiente
Primer a segundo nivel	4 puntos	2 puntos	0 puntos
	3 puntos	1,5 puntos	0 puntos

Segundo a tercero, tercer a cuarto y cuarto a quinto nivel			
<b>Programación académica</b>  Previsión, ejecución de lo programado	Sobrepasa siempre las exigencias; muy ordenado	Satisface las exigencias.	Siempre esta por debajo de las exigencias; muy lento.
Calidad  Prepara clases, esmero, respeta las diferencias de los alumnos.	Siempre superior, excepcionalmente puntal en su trabajo.	Siempre satisfactorio; su cumplimiento es aceptable, tiene pocas variaciones.	Nunca es satisfactorio; comete numerosos errores.
Conocimiento del trabajo  De su especialidad y trabajo con sus alumnos.	Conoce todo lo necesario y aumenta siempre sus conocimientos.	Conoce suficientemente de su trabajo.	Conoce poco el trabajo.
Cooperación  Actitud hacia el colegio, la	Posee excelente espíritu de cooperación, es diligente.	Colabora normalmente en el trabajo en equipo.	Se muestra renuente a colaborar.



<p>dirección y los compañeros de trabajo.</p>			
<p>Comprensión de situaciones</p> <p>Sabe captar la esencia de un problema; tiene capacidad de asociar situaciones y captar hechos</p>	<p>Optima capacidad de intuición y percepción.</p>	<p>Capacidad de intuición y percepción satisfactorias.</p>	<p>Nulas capacidades de intuición y percepción.</p>
<p>Creatividad</p> <p>Muestra ingenio, capacidad de crear ideas e innovar</p>	<p>Siempre tiene excelentes ideas; es creativo y original.</p>	<p>A veces hace sugerencias.</p>	<p>Tipo rutinario; carece de ideas propias.</p>
<p>Trato a los alumnos</p> <p>Sabe relacionarse y asume liderazgo en su relacion con sus alumnos.</p>	<p>Los alumnos están muy satisfechos de tenerlo como profesor.</p>	<p>Los alumnos están medianamente satisfechos de tenerlo como profesor.</p>	<p>Los alumnos no están satisfechos de tenerlo como profesor.</p>

Capacidad de realización  Capacidad de llevar a cabo ideas y proyectos	Optima capacidad de concretar ideas nuevas  (4 puntos)	Pone en practica ideas nuevas con habilidad satisfactoria	.Es capaz de llevar a cabo una idea o proyecto.
Dirige con el ejemplo  Respeto las normas de la institución educativa	Cumple con mucho esmero sus funciones; es puntual y sabe aplicar las normas.	Solo trata de cumplir con sus funciones.	No es un buen ejemplo en el cumplimiento de las funciones
Comunicación con los padres de sus alumnos	Se relaciona periódicamente con los padres.	Se comunica solo con algunos padres de sus alumnos	No se comunica con los padres de sus alumnos.

## ESCALA DE EVALUACIÓN DE UN CENTRO DOCENTE

### I. Aspectos materiales

	Muy deficiente  0-2	Deficiente  3-4	Bueno  5-6	Superior  7-8	<b>Excelente</b>  <b>9-10</b>
--	---------------------------	-----------------------	------------------	---------------------	-------------------------------------

1.- Estado de limpieza de las aulas					
2.- Aspecto estético de las clases					
3.- Situación funcional del mobiliario.					
4.- Condiciones de uso del material didácticos.					
5.- Biblioteca escolar					
6.- Limpieza y orden en mesa magistral, armario, estanterías.					
7.- Aprovechamiento de la luz natural					
8.- Instalaciones funcionales y especializadas					
9.- Limpieza y conservación del mobiliario escolar					
10.- Aspecto de cuadernos, cartillas y ficheros.					

## ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR

	Muy deficiente  0-2	Deficiente  3-4	Bueno  5-6	Superior  7-8	Excelente  9-10
1.- Programas de actividades escolares					
2.- Aplicación de los programas a la realización de las tareas escolares.					
3.-Centro de distribución del tiempo.					
4.- Aplicación del centro de distribución del tiempo en las tareas escolares.					
5.- Agrupacion flexible de los alumnos					

6.- Utilizacion del material didáctico y de los textos de enseñanza					
7.- Utilizacion de la biblioteca por los escolares					
8.- Trabajo autónomo realizado por los escolares					
9.- Trabajo realizado por equipos de escolares.					
10.- Fomento de la creatividad escolar					

## DISCIPLINA ESCOLAR

	Muy deficiente 0-2	Deficiente 3-4	Bueno 5-6	Superior 7-8	Excelente 9-10
1.- Reglamento de comportamiento en el colegio y en las clases					
2.- Conocimiento del reglamento por parte de los alumnos					
3.- Conocimiento por el escolar de lo que tiene que hacer en cada momento.					
4.- Autoemulacion de los escolares					
5.- Atencion personal del profesor a los escolares					
6.- Adecuacion de los premios a las acciones realizadas					
7.- Adecuación de los castigos a las faltas cometidas					

8.- Organización de trabajos independientes para alumnos que terminan tareas					
9.- Libertad de los escolares para preguntar a profesor					
10.- Orden de los escolares durante el trabajo en aula.					

## UNIDAD III

### FUNCIONES DE LA EVALUACION

Una vez que se ha establecido qué desea evaluar, es necesario determinar cual será la o las funciones que tendrá ese proceso de evaluación. Para desarrollar este tema, se tomarán los aportes de Elola y Toranzos (2000) quienes distinguen cinco funciones: simbólica, política, de conocimiento, de mejoramiento y de desarrollo de las capacidades-. Las autoras plantean que esta categorización contempla las funciones más frecuentes que se le atribuye a la evaluación y que esas cinco funciones no son concluyentes entre si. Al contrario pueden combinarse y complementarse.

#### 3.1.- FUNCION SIMBOLICA

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, aún 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 FUNCION 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 FUNCION DE CONOCIMIENTO**

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 FUNCION 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 FUNCION 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.

## **FUNCIÓN CONTRACTUAL:**

Dentro del aula y en la relación enseñar y aprender, la evaluación cumple una función que no conviene desconocer. Los procesos de evaluación explicitan y conforman el \*contrato pedagógico\* subyacente a la vida del aula. Qué se evalúa, cómo, y con qué criterios representan lo que el docente realmente espera que ocurra en esa relación y marca lo que cada uno de los alumnos está dispuesto a invertir en ella. Una \*metaevaluación\* de los procesos evaluativos en las aulas pueden ayudar a develar algo de los minicurrículos ocultos. Este análisis referido a la enseñanza puede ser extendido a todas las formas de evaluación instituida.

### **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.

#### **LA 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.

## **LA 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.

## **LA 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.

## **LA 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 EVALUACION FORMATIVA Y SUMATIVA**

Existen diferentes clasificaciones de la evaluación según distintos criterios empleados (funciones, momentos de aplicación, quién evalúa...); una de las clasificaciones más empleadas en la literatura alude a la distinción entre evaluación formativa (o de proceso) y evaluación sumativa (o de producto), que desde mediados de la década de los sesenta del siglo pasado

estableció Scriven (1967).<sup>5</sup> Desde entonces, se han publicado varios buenos textos en los que se aborda esta temática; nosotros intentaremos, con el afán de contribuir a ampliar su comprensión, explorarla desde otros ángulos que han sido menos estudiados por los investigadores educativos.

Desde hace tiempo se ha aceptado que la evaluación tiene dos propósitos principales: 1) certificar el rendimiento, lo que permite a los alumnos graduarse con un registro validado de su desempeño en el programa educativo que han cursado. La certificación comúnmente es usada por los empleadores para emitir juicios sobre la aceptación en un empleo, y por las instituciones educativas para cursar estudios posteriores y, 2) facilitar el aprendizaje, mediante

la información que se obtiene de las respuestas de varios tipos de pruebas y tareas; los alumnos están mejor capacitados para juzgar sus propios logros e identificar de forma más efectiva lo que necesitan aprender del programa. Estos dos propósitos han sido asociados con dos grupos de prácticas: evaluación sumativa y evaluación formativa, respectivamente (Boud y Falchikov 2006).

La evaluación sumativa tiene el firme propósito de certificar el nivel de rendimiento de un alumno al final de un curso o programa. Como la certificación responde a una amplia expectativa pública asignada a la evaluación, parece difícil eliminar las percepciones bien establecidas de este propósito. La idea está demasiado arraigada en la conciencia pública como para ofrecer un punto de apoyo para el cambio.

Existen muchos asuntos importantes que ya han sido identificados como necesarios de ser atendidos por la evaluación sumativa. Por su parte, Knight (2002) ofrece una conceptualización de la evaluación sumativa en educación superior y advierte del riesgo de considerarla como segura. El citado autor argumenta que los problemas de la evaluación sumativa están tan profundamente establecidos, que cambiar la evaluación en sí misma es insuficiente y es necesaria una revaloración de la naturaleza del currículum de educación superior.

La evaluación formativa también ha sido objeto de debate en años recientes. El consistente estudio de Black y Wiliam (1998a) identificó un conjunto de asuntos que no han sido

plenamente tomados en cuenta por la práctica de evaluación, tales como: centrar la evaluación en el aprendizaje, separar la clasificación y la retroalimentación, y usar la autoevaluación y la coevaluación. Más recientemente, Yorke argumentó que:

Existe la necesidad de un desarrollo teórico posterior respecto a la evaluación formativa, que requiere tomar en cuenta la epistemología disciplinar, las teorías del desarrollo intelectual y moral, las etapas del desarrollo intelectual del alumno, y la psicología de dar y recibir retroalimentación (Yorke 2003, 477).

Movido por una inquietud similar en cuanto a la retroalimentación del trabajo del alumno, Hounsell identifica “una creciente preocupación de que la provisión de retroalimentación en las tareas puede estar en declive” (2003, 68). Para superar este descenso el citado autor propone dos vías a seguir: involucrar al alumno en la generación de retroalimentación, y un enfoque de tareas más abierto y colaborativo.

## **EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE: ROLES Y EXPECTATIVAS**

Existe una distancia significativa entre la planeación de nuevos tipos de actividad en el aula y su puesta en práctica en formas que se correspondan con los objetivos para los que fueron diseñados. El desarrollo efectivo de la evaluación formativa sólo se producirá cuando cada maestro encuentre su propia manera de incorporar las lecciones e ideas que son exhibidas en sus propios patrones de trabajo en el aula.

El ambiente de aprendizaje es un componente fundamental para el cambio de la evaluación. Si queremos proyectar un cierto “tipo de ambiente”, debemos ser conscientes de que se requiere también una nueva cultura de aula, la cual puede ser desconocida y desconcertante para los profesores y los alumnos. Las innovaciones llevadas a cabo por los profesores quizá requieran cambiar el contrato de aula entre el profesor y el alumno, es decir, cambiar las normas que rigen los comportamientos que se esperan y que son considerados legítimos por los profesores y los alumnos.

En el nuevo escenario de la educación superior los alumnos se ven instados a modificar sustancialmente su actuación en el aula, lo cual significa, entre otras cosas, dejar de ser receptores pasivos de los conocimientos transmitidos por el profesor para convertirse en sujetos activos que pueden asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Pero esto no parece una tarea sencilla toda vez que tanto ellos como sus profesores han permanecido al margen de la evaluación; tradicionalmente han sido objetos no sujetos de la misma. Refiriéndose a la evaluación del profesorado, García reporta que, según la información derivada de diversas investigaciones del grupo de evaluación de la docencia en México, “el docente no ha sido, en la mayoría de los casos, un partícipe activo en el proceso de evaluación de su desempeño” (2005, 1281). Y además, “que los profesores universitarios aceptan y consideran justo y necesario ser parte activa en este proceso de evaluación” (2005, 1281). En un sistema cerrado que excluye a los profesores de participar en su propia evaluación, no debe sorprender que ellos reproduzcan este esquema con sus alumnos, privándolos de ser agentes activos de su propia evaluación, con las consiguientes limitantes que esto tiene para su aprendizaje.

Para el cambio de la evaluación los profesores necesitan valor. Muchos profesores, en las primeras etapas, pueden afrontar el nuevo enfoque con miedo porque piensan que van a perder el control de sus clases. Pero al final de la experiencia, ellos ya no hablarán de perder el control, sino de compartir la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos con la clase: exactamente el mismo proceso, pero visto desde dos perspectivas muy diferentes. En una perspectiva, los profesores y los alumnos están en una relación de entrega/recepción; y en la otra son socios en la búsqueda de un objetivo común.

¿Qué ha sucedido que las expectativas de cada grupo –es decir, qué piensan los profesores y los alumnos que ser un profesor o un alumno requiere que hagas– han sido alteradas? Si bien puede parecer desalentador llevar a cabo dichos cambios por la complejidad y el esfuerzo requeridos, estos no tienen que suceder de forma repentina. Sabemos que los cambios con los maestros ocurren de forma lenta y constante, ya que la experiencia desarrollada y la confianza incrementada en el uso de las diversas estrategias enriquece la interacción y la retroalimentación. Por ejemplo, muchos profesores inician empleando con los alumnos preguntas para estimular su pensamiento. Luego mejoran sus retroalimentaciones orales y

escritas de modo que interponen una visión de futuro, y después pasan a desarrollar la evaluación de pares y la autoevaluación.

En resumen, según Black, et al. (2004) las expectativas y la cultura del aula se pueden modificar:

- Cambiando el contrato de aula, se espera que profesor y alumnos trabajen juntos para lograr el mismo fin: la mejora del aprendizaje de todos.
- Animando a los alumnos a convertirse en aprendices activos, asumiendo así la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Incorporando cambios en el papel del profesor de forma gradual.
- Manteniendo la atención y la reflexión sobre las formas en que la evaluación puede apoyar el aprendizaje.

## ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN FORMATIVA?

La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos (Heritage 2007).

Aunque las referencias teóricas a la evaluación formativa y sus beneficios para el aprendizaje del alumno son relativamente recientes, desde hace más de una década ha quedado de manifiesto su valor. Un estudio fundamental que marcó un hito en este campo fue el realizado por Black y Wiliam (1998a), al que hemos hecho referencia en distintos momentos de esta obra, el cual reveló que la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y el desempeño escolar que cualquiera de las intervenciones

más poderosas de enseñanza, como la enseñanza de lectura intensiva, las clases particulares y otras parecidas (Shepard 2006).

De acuerdo con Heritage (2007), la evaluación formativa incluye una variedad de estrategias para obtener evidencia, la cual puede ser categorizada en tres grandes tipos: evaluación al vuelo, evaluación planeada para la interacción, y evaluación enclavada en el currículum.

*Evaluación al vuelo.* La evaluación al vuelo ocurre espontáneamente durante una clase. Por ejemplo, una profesora observa las discusiones de un grupo y escucha que los alumnos expresan ideas equivocadas acerca de un concepto científico que ha estado enseñando. Entonces, ella decide cambiar la dirección de su clase para dar una explicación rápida e inesperada. La clase inesperada permite a la profesora aclarar las ideas equivocadas de los alumnos antes de continuar con su secuencia de clase prevista.

*Evaluación planeada para la interacción.* En este tipo de evaluación el profesor decide de antemano cómo aclarar las ideas de los alumnos durante la enseñanza. Por ejemplo, el profesor planea las preguntas que formulará durante la clase a fin de capacitar a los alumnos para explorar ideas, de modo que estas ideas puedan aportar información valiosa para la evaluación.

*Evaluación situada en el currículum.* Hay dos tipos de evaluaciones, aquéllas que los profesores y los desarrolladores del currículum incorporaron en él de forma continua para solicitar retroalimentación en puntos clave de una secuencia de aprendizaje, y aquéllas que son parte de las actividades continuas del aula. Por ejemplo, las representaciones acerca de las matemáticas creadas por un alumno durante las clases pueden funcionar como evaluaciones formativas, como pueden serlo también los cuadernos de ciencias del alumno que son parte de las actividades regulares de aula. Elementos de la evaluación formativa

Según Heritage (2007) existen cuatro elementos centrales de la evaluación formativa:

1) Identificación del “vacío”, 2) Retroalimentación, 3) Participación del alumno, y 4) Progresiones del aprendizaje. Los profesores necesitan tener una clara comprensión de cada uno de ellos. A continuación veremos en que consiste cada uno de estos elementos:



1) Identificación del “vacío”. En un artículo seminal, Sadler (1989) estableció que el propósito esencial de la evaluación formativa consiste en identificar el vacío existente entre el estado actual del aprendizaje del alumno y alguna meta educativa deseada. El autor referido destacó que este vacío varía de un individuo a otro y explicó la consecuencia que este hecho tiene para la pedagogía: “si el vacío es percibido por el alumno como demasiado grande, la meta puede ser inalcanzable, lo que resultará en un sentido de fracaso y desmotivación. Similarmente, si el vacío es percibido como demasiado ‘pequeño’, alcanzarlo puede no merecer la pena ningún esfuerzo individual”. Por tanto, la evaluación formativa es un proceso que necesita identificar justo el vacío correcto. Este justo el vacío correcto es lo que el psicólogo ruso Vygotsky (1978) denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZPD).

2) Retroalimentación. La evaluación formativa es diseñada para proveer retroalimentación (feedback) en múltiples niveles. Primero, brinda retroalimentación al profesor acerca de los niveles actuales de comprensión del alumno, y segundo, informa cuáles son los pasos siguientes que deben darse en el aprendizaje.

La retroalimentación también es crucial para guiar al alumno en sus próximos pasos; el modelo de Sadler (1989) la enfatiza fuertemente para los alumnos mediante el uso de la retroalimentación enlazada. Este lazo incluye a los profesores y sus alumnos en un proceso continuo. Una retroalimentación efectiva, por parte de los profesores, brinda información clara, descriptiva, y basada en criterios. Con ello, se indica a los alumnos: dónde están ubicados en una progresión de aprendizaje, cómo difiere su comprensión de la meta de aprendizaje deseada, y cómo pueden avanzar hacia esa meta. El profesor ejecuta los pasos para cerrar el vacío entre el aprendizaje actual del alumno y la meta esperada, modifica la enseñanza, evalúa nuevamente para dar información adicional acerca del aprendizaje, modifica nuevamente la enseñanza, etcétera.

En la evaluación formativa, los alumnos deben ser capaces de usar la retroalimentación para mejorar su aprendizaje. Otro aspecto importante de la relación entre la retroalimentación y el aprendizaje es que la retroalimentación tiene un fuerte efecto en la motivación de los alumnos

y su sentido de autoeficacia, es decir, cómo se sienten acerca de sus variadas capacidades, las cuales tienen una influencia fundamental en el aprendizaje.

3) Participación del alumno. La mejora del aprendizaje mediante la evaluación formativa también depende de la participación activa de los alumnos en su propia evaluación. En la evaluación formativa, los alumnos desarrollan habilidades de autoevaluación y evaluación de pares, de modo que, como Sadler (1989) sugiere, ellos colaboran con sus profesores en desarrollar una comprensión compartida del estado actual de su aprendizaje, y lo que necesitan hacer para avanzar en él. Algunos de los beneficios para los alumnos que conlleva esta práctica son: a) reflexionan sobre su aprendizaje, monitorean lo que saben y comprenden y determinan cuando necesitan más información; b) desarrollan estrategias de autorregulación, y son capaces de adaptar sus estrategias para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje; c) colaboran con sus profesores para determinar los criterios de éxito para cada etapa a lo largo de la progresión del aprendizaje.

4) Progresiones del aprendizaje. Si se espera que la evaluación formativa tenga alguna utilidad para proveer orientación a profesores y alumnos, ésta debe estar unida a una progresión del aprendizaje. Tal progresión debe articular claramente las submetas que constituyen el progreso hacia la meta última. La mayoría de los estándares estatales, por sí mismos, no proveen una progresión clara para entender donde están ubicados los alumnos respecto a las metas deseadas. De hecho, muchos estándares estatales aún no ofrecen una imagen clara de lo que se espera del aprendizaje. Desarrollar progresiones del aprendizaje hacia los estándares es un elemento crítico de la evaluación formativa. Las progresiones del aprendizaje proporcionan la gran foto de lo que debe ser aprendido, y ayudan a los profesores a ubicar el estado actual del aprendizaje del alumno en el continuum a lo largo del cual los alumnos esperan progresar.

Los alumnos también necesitan tener metas a corto plazo que se derivan de la progresión del aprendizaje y son descritas en términos de criterios de éxito. Estos últimos sirven de guía para el aprendizaje mientras que los alumnos están ocupados con las tareas de aprendizaje; proveen el marco en que la evaluación formativa tiene lugar y hacen posible la interpretación de la evidencia.

## UN NUEVO ENFOQUE EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Como ya se ha mencionado anteriormente la evaluación tiene dos propósitos principales: la certificación (evaluación sumativa) y la ayuda al aprendizaje (evaluación formativa). Estos propósitos están inextricablemente entrelazados y, dadas las limitaciones de recursos de la mayoría de las instituciones educativas, es probable que sea imposible separarlos en la práctica. Ambos propósitos de la evaluación deben ser juzgados en términos de sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos ya que no hay forma de tener una confiable evaluación sumativa del sistema si se inhibe el aprendizaje que se busca certificar. La evaluación debe juzgarse en términos de sus consecuencias (Messick 1989).

Hay quien plantea que las actuales prácticas de evaluación tal vez representan el principal impedimento para moverse hacia la llamada sociedad del conocimiento. Esta afirmación se basa en la evidencia de que la evaluación sumativa, tal como opera actualmente, en ocasiones termina convirtiéndose en un dispositivo que inhibe muchas características de la sociedad del conocimiento. La evaluación se transmuta en un mecanismo de control, el cual es ejercido por quienes se erigen como los guardianes de determinados tipos de conocimiento (maestros, instituciones educativas, organismos profesionales y organizaciones ocupacionales) sobre aquellos a quienes controlan mediante una evaluación (alumnos, novicios y empleados más jóvenes). La responsabilidad de formular juicios de valor acerca de su actuación o desempeño se deposita fácilmente en manos de otros, socavando de este modo la capacidad de los alumnos para ser eficaces, a través de disfrazar los criterios y las normas de desempeño que se consideran válidos, mientras se les convence que sus intereses están siendo atendidos mediante el incremento de sofisticados mecanismos de evaluación.

La discusión acerca de la evaluación formativa ciertamente no es nueva, es un debate que tiene ya varias décadas de existencia. Sin embargo, pese a ser un tema de vieja data se admite que ha habido una escasa contribución al pensamiento actual de la evaluación. Proporcionar

retroalimentación que ayude a los alumnos en su aprendizaje es indispensable para la enseñanza y el aprendizaje, pero se corre el riesgo de que termine siendo un lugar común, a tal punto que sea ignorada y se convierta en algo irrelevante.

A medida que las sociedades actuales se han obsesionado por la certificación, la clasificación, las mediciones públicas del rendimiento y la rendición de cuentas, la evaluación formativa se ha visto eclipsada por la evaluación sumativa. Ya sea que opere con referencia a la norma o en un marco basado en nuevos estándares, la preocupación por el etiquetado ha sido fundamental (Moreno 2010c; Perrenoud 1996).

La rendición de cuentas y la representación del logro sin duda son importantes, pero el hecho de centrarse en la certificación de la evaluación ha conducido, casi inevitablemente, a un desplazamiento de la preocupación por el aprendizaje y los procesos de evaluación necesarios que deben acompañarlo. Irónicamente, se han descuidado los aspectos de la evaluación que más contribuyen a desarrollar la capacidad de los alumnos para aprender por sí mismos y así poder contribuir a la sociedad del conocimiento. Tenemos que poner atención sobre cómo aprenden los alumnos y el papel que la evaluación puede desempeñar al respecto. Si bien la evaluación puede impulsar el aprendizaje, lo hace de formas tan complejas que éstas deben ser desentrañadas.

Tanto la evaluación formativa como la sumativa, qué duda cabe, influyen en el aprendizaje. La evaluación sumativa lo hace aportando de facto la agenda para el aprendizaje. Proporciona una declaración de autoridad de lo que cuenta y dirige la atención del alumno a esas cuestiones. Nos dice qué aprender. Desafortunadamente, no se comunica de forma directa o inequívoca: utiliza una forma de código que sólo los alumnos más eficaces pueden decodificar.

En cambio, la influencia de la evaluación formativa en el aprendizaje es más sutil, aunque no menos profunda. Ésta provee la puesta a punto de un mecanismo de qué y cómo aprendemos. La evaluación formativa nos guía en la forma de aprender lo que queremos aprender, y nos dice lo bien que estamos haciéndolo en el camino para llegar ahí.

Paradójicamente, la evaluación sumativa conduce el aprendizaje al mismo tiempo que busca medirlo. Para ello, asume la responsabilidad de los juicios sobre el aprendizaje lejos de la única persona que puede aprender (el alumno) y la coloca, de forma unilateral, en manos de otros. Se envía el mensaje de que la evaluación no es un acto del que aprende, sino un acto realizado sobre el que aprende. ¿Cómo sustituir esta imagen engañosa por otra que coloque a la evaluación en manos de los alumnos, al tiempo que se reconoce la función legítima de la certificación de los demás? Si bien no es posible ni deseable eliminar los juicios sumativos de los demás, es necesario un cambio significativo de equilibrio, a fin de capacitar a los alumnos para que se mantengan a sí mismos como evaluadores a lo largo de la vida. Antes de identificar lo que sería posible para la evaluación sostenible, primero se tiene que ver cuidadosamente lo que la evaluación formativa requiere.

La evaluación formativa, si se emplea efectivamente, puede proveer a los profesores y a sus alumnos de la información que necesitan para avanzar en su aprendizaje. Pero después de más de cien años de exhortaciones y un cuerpo significativo de investigación sobre este tópico, la idea de que la evaluación y la enseñanza son actividades recíprocas aún no está firmemente asentada en la práctica de los educadores. En realidad, la evaluación aún es vista como algo en competición con la enseñanza, antes que como una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno 1995; Moreno 2010a).

En el ambiente actual de rendición de cuentas, la evaluación no es considerada como una fuente de información que puede usarse durante la enseñanza. En realidad, ésta ha llegado a ser concebida sólo como una herramienta para resumir lo que los alumnos han aprendido y para clasificarlos a ellos y a las escuelas. En el proceso, la relación recíproca entre la enseñanza y la evaluación se ha perdido de vista. En un contexto en el cual la evaluación se identifica con la competición entre escuelas, profesores, y alumnos, no debería sorprendernos que los profesores perciban a la evaluación como algo externo a su práctica diaria.

En los Estados Unidos los educadores reconocen que las pruebas estandarizadas estatales aplicadas anualmente brindan muy poca información y que llega demasiado tarde para planificar la enseñanza, lo que ha incitado a los distritos y a las escuelas a complementar las evaluaciones

estatales con evaluaciones provisionales o periódicas. Éstas por lo común constan de bancos de ítems, herramientas de administración, e informes solicitados por encargo, y usualmente se aplican de modo uniforme a todos los alumnos tres o cuatro veces al año. No obstante su frecuencia, estas evaluaciones aún no proveen a los profesores información que puedan emplear para la enseñanza. A pesar del entusiasmo de las autoridades por estas evaluaciones, y de los considerables recursos que están siendo gastados en ellas, el hecho es que ocupan demasiado tiempo de la enseñanza y proveen información poco detallada para usarse efectivamente en la planeación continua de la enseñanza. En el mejor de los casos, las pruebas estatales estandarizadas funcionan como una foto instantánea del progreso del alumno y como predictores de su actuación al final del año escolar. Además, los profesores no controlan cómo o cuándo estas pruebas se aplican, cuál es el propósito de la evaluación, o quién es evaluado. Aunque éstas son las evaluaciones que cuentan, todavía se cree que ofrecen poca ayuda a los profesores en su práctica diaria.

Estas dificultades se atribuyen al hecho de que la evaluación tradicionalmente no ha sido el foco de los cursos de formación inicial y continua del profesorado. Como Richard Stiggins lamenta, los educadores estadounidenses son “un personal docente nacional no educado en los principios de la buena evaluación” (Heritage 2007, 141), lo mismo ocurre en México y en muchos otros países de nuestro entorno regional. Los profesores aprenden a enseñar sin aprender mucho acerca de cómo evaluar. Además, los administradores escolares también carecen de formación en evaluación y, por tanto, no tienen las habilidades para apoyar al profesorado en el desarrollo de competencias en evaluación.

Lo que se olvida en la práctica de evaluación es el reconocimiento de que, para ser valiosa para planificar la enseñanza, la evaluación necesita ser una imagen en movimiento, un video que fluye antes que una foto instantánea periódica. Si la evaluación es empleada para informar la enseñanza efectiva, entonces esa evaluación debe ser rápida y no dada fuera de tiempo. El aprendizaje del alumno progresa y necesita ser evaluado nuevamente de modo que la enseñanza pueda ser planeada para alcanzar el nuevo progreso del alumno.

Las prácticas de evaluación formativa, si se implementan efectivamente, pueden proveer a los profesores y a sus alumnos de los datos que ellos necesitan. Además, hay evidencias empíricas de que la evaluación formativa, y posiblemente las evaluaciones periódicas, son efectivas en la mejora del logro del alumno. Sin embargo, en una profesión que ya siente desgaste por la cantidad de evaluación, existe el peligro de que los profesores perciban a la evaluación formativa como otra demanda externa que consume tiempo de la enseñanza (Moreno 2010c).

## **EL CONOCIMIENTO Y LAS HABILIDADES QUE LOS PROFESORES NECESITAN**

Siguiendo los planteamientos de Heritage (2007), para emplear la evaluación formativa con éxito en el aula, los profesores requieren contar con una serie de conocimientos específicos y habilidades. Cuatro elementos básicos del conocimiento del profesor son críticos: 1) conocimiento del campo disciplinar, 2) conocimiento del contenido pedagógico, 3) conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos, y 4) conocimiento de la evaluación.

- 1) Conocimiento del campo disciplinar. Los profesores deben conocer los conceptos, conocimientos y habilidades que serán enseñados dentro de un dominio, los precursores necesarios para que los alumnos los adquieran y qué se considera una actuación exitosa en cada uno. Con este conocimiento, ellos son capaces de definir una progresión de aprendizaje de submetas hacia el aprendizaje deseado que actuará como el marco para guiar la evaluación y la enseñanza. Una progresión suficientemente detallada también puede suplir los criterios de éxito para reconocer cuando los alumnos han demostrado una actuación exitosa, y cuando no la tienen y requieren ser provistos con retroalimentación sustantiva.
- 2) Conocimiento de contenido pedagógico. Para adaptar efectivamente la enseñanza al aprendizaje del alumno, el conocimiento de contenido pedagógico de los profesores debe incluir familiaridad con múltiples modelos de enseñanza que permitan el logro en un dominio específico, y debe también tener conocimiento acerca de qué modelo de

enseñanza es apropiado y para qué propósito. Como se señaló, el vacío entre el estado actual y las metas del aprendizaje difieren de un alumno a otro, así que los profesores necesitan estrategias de enseñanza diferenciadas y un conocimiento de cómo usarlas en el aula. Para apoyar la autoevaluación del alumno, los profesores también requieren estar familiarizados con distintos modelos de enseñanza, de procesos metacognitivos y habilidades de autoevaluación.

- 3) Conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos. Si los profesores están construyendo sobre el aprendizaje previo del alumno, necesitan saber cuál es ese aprendizaje previo. El aprendizaje anterior del alumno incluye: 1) su nivel de conocimiento en un área de contenido específico, 2) su comprensión de conceptos en el área de contenido específico (por ejemplo, el grado con el que ellos pueden hacer generalizaciones mediante un proceso de abstracción de un número de ejemplos discretos), 3) el nivel de sus habilidades específicas para el área de contenido (por ejemplo, la capacidad o competencia para ejecutar una tarea), 4) las actitudes de los alumnos que se están desarrollando (por ejemplo, el interés que muestran, y sus niveles de iniciativa y autoconfianza), y 5) su nivel de competencia de lenguaje.
- 4) Conocimiento de la evaluación. Los profesores necesitan conocer un conjunto de estrategias de evaluación formativa para que puedan ampliar las oportunidades de obtener evidencia del desempeño de los alumnos. Además, aunque las estrategias de evaluación formativa no siempre satisfacen aceptables estándares de validez y confiabilidad, los profesores necesitan entender que la calidad de la evaluación es un asunto importante. El punto primordial por consecuencia es la validez. Considerando que el propósito de la evaluación formativa es promover un nuevo aprendizaje, su validez depende de que éste se produzca en la enseñanza futura. Los profesores también necesitan saber cómo alinear las evaluaciones formativas con las metas de enseñanza, y asegurar que la evidencia de la evaluación formativa y las inferencias que hacen de ella tienen la calidad suficiente como para permitirles entender dónde está el alumno a lo largo de su progreso de aprendizaje. Finalmente, los profesores necesitan saber que sus propias evaluaciones del aprendizaje no son las únicas fuentes de



evidencia disponibles; la autoevaluación del alumno y las evaluaciones de pares, ofrecen oportunidades importantes para conocer el actual estado del aprendizaje.

Además de un conocimiento de base apropiado, la implementación exitosa de la evaluación formativa requiere del docente habilidades específicas. Los profesores necesitan ser capaces de: I) crear en el aula condiciones que permitan una evaluación exitosa, II) enseñar a los alumnos a evaluar su propio aprendizaje y el aprendizaje de otros, III) interpretar la evidencia, y IV) ajustar su enseñanza al vacío de aprendizaje del educando (Heritage 2007).

A continuación se especifica en qué consisten cada una de estas habilidades:

- I) Crear las condiciones. Si los alumnos se van a implicar en la evaluación, dos cosas necesitan ocurrir: 1) Los profesores deben crear una cultura de aula que apoye la autoevaluación y la evaluación de pares. Esto significa que el aula es vista como un lugar donde todos los alumnos sienten que son respetados y valorados y que ellos tienen una contribución importante que hacer y; 2) Los alumnos deben tener las habilidades para construir una comunidad de aprendices, caracterizada por un reconocimiento y apreciación de las diferencias individuales. Las normas sociales del aula como escuchar respetuosamente al otro, responder positiva y constructivamente, y apreciar los niveles de habilidad diferentes entre pares, capacitará a todos los alumnos para sentirse seguros en el ambiente de aprendizaje y aprender con y desde el otro. Pero sobre todo, los profesores necesitan adquirir las habilidades para modelar las normas de seguridad del aula mediante su propia actuación.
- II) Autoevaluación del alumno. Los profesores deben enseñar a los alumnos a evaluar su propio aprendizaje y el aprendizaje de otros. Esta participación ayuda a los alumnos a establecer metas y criterios para el éxito, a reflexionar sobre su propia comprensión y la de otros, y evaluar el aprendizaje de acuerdo a los criterios establecidos. Las estrategias para implicar a los alumnos en la autoevaluación pueden ser tan simples como pedirles que reflexionen sobre su actuación mediante preguntas tales como: ¿Piensas que tu respuesta demostró comprensión? Si es así,

¿por qué piensas esto?; si no es así, ¿por qué piensas que no demostraste comprensión? Desde esta base, los alumnos pueden aprender a ser más independientes y reconocer cuándo no entienden, cuándo necesitan hacer algo más, y qué pueden hacer para mejorar.

Las habilidades del profesor también incluyen ayudar a los alumnos a aprender a dar retroalimentación constructiva a sus compañeros, lo que puede facilitar un crecimiento futuro. Desde el principio se pueden emplear frases como: “no fue claro para mí cuando...” o “yo no entendí su punto acerca de...”, lo que permitirá a los alumnos progresar hacia un detallado análisis de la actuación de sus compañeros en contra de criterios específicos. Una vez más, los profesores deben modelar todo esto en el aula de modo que los alumnos vean que colaboran con su profesor y sus pares, en desarrollar una comprensión compartida de su aprendizaje actual y lo que necesitan hacer para avanzar.

III) Interpretar la evidencia. Las habilidades de los profesores en hacer inferencias de las respuestas de los alumnos son cruciales para la efectividad de la evaluación formativa. Antes que la estrategia de evaluación –observación, diálogo, pedir una demostración o una respuesta escrita– los profesores deben examinar las respuestas de los alumnos desde la perspectiva de lo que ellas revelan acerca de sus concepciones, ideas erróneas, habilidades y conocimientos. Esto implica un cuidadoso análisis de las respuestas en relación con los criterios para el éxito que han sido establecidos. En esencia, los profesores necesitan inferir cual es “justo el vacío correcto” que está entre el aprendizaje actual y las metas deseadas, identificando la comprensión emergente de los alumnos o las habilidades, de suerte que ellos puedan construir sobre éstas, modificando la enseñanza para facilitar el progreso.

El análisis de las respuestas de los alumnos tiene lugar en diferentes espacios de tiempo, dependiendo del método de evaluación. En las evaluaciones al vuelo, los profesores tienen que hacer inferencias de un momento a otro. En una evaluación situada en el currículum, el análisis del trabajo del alumno sucederá después de la clase y se requiere de más tiempo

para realizar el examen o reconocimiento. En ambos ejemplos, la importancia del conocimiento del tema para el análisis es perentorio, pues el éxito del análisis depende totalmente de esto. Si se carece de un sólido conocimiento del tema, existe el riesgo de que el análisis del profesor se centre en aspectos superficiales del aprendizaje a expensas de niveles más profundos de comprensión. Un análisis poco preciso del estado de aprendizaje del alumno conducirá a errores en las próximas etapas de la enseñanza.

El análisis de las respuestas también proporciona el contenido o la sustancia para la retroalimentación de los alumnos. Los profesores necesitan habilidades para traducir sus análisis en retroalimentación clara y descriptiva, ajustada con los criterios de éxito, que pueda ser usada por los alumnos para fomentar su aprendizaje. IV) Ajustar la enseñanza al vacío. Ya hemos dicho que el vacío es la brecha que existe entre el estado actual de aprendizaje del alumno y la meta de aprendizaje deseada. Si los pasos sucesivos de la enseñanza para llenar el vacío son demasiado difíciles para el alumno, es previsible que surja la frustración y si son demasiado fáciles, el aburrimiento y el descontento parecen inevitables. Por lo tanto, los profesores necesitan habilidades para traducir sus interpretaciones de los resultados de evaluación en acciones de enseñanza que se correspondan con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Esto implica seleccionar experiencias de aprendizaje que contengan demandas apropiadas para el alumno y ordenarlas de modo que cada elemento sucesivo encamine al educando hacia la realización del resultado deseado. Para poder cubrir el vacío en las próximas etapas de aprendizaje, son importantes las habilidades de andamiaje del profesor, entre las cuales se encuentra decidir sobre las estrategias apropiadas, que deben ser complementadas con sus habilidades para ejecutarlas. Su labor es garantizar que el alumno reciba el apoyo apropiado, de suerte que el nuevo aprendizaje se internalice progresivamente, y al final se convierta en parte del logro independiente del alumno.

El ajuste de la enseñanza con el vacío de aprendizaje identificado, no se podrá lograr de forma efectiva sin una enseñanza diferenciada en el aula. En un aula justo el vacío correcto de un alumno no siempre será el mismo de otro, desde luego esto no es práctico, pues difícilmente en las condiciones actuales los profesores podrían comprometerse con una

enseñanza individualizada. Sin embargo, una buena estrategia puede consistir en que el profesor ofrezca una lección para toda la clase que provea andamiaje para un rango de niveles de aprendizaje, mientras forma subgrupos para la enseñanza, asigna actividades individuales, y emplea una combinación de enfoques didáctico y exploratorio que ayuden a acomodar las diferencias que existen en el grupo-clase.

## UNIDAD IV

### EVALUACION DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

#### METODOS Y TECNICAS DE EVALUACION CUALITATIVA

Los métodos y técnicas de evaluación dependen del sentido y la forma que se le dé a la evaluación. No obstante, se necesitan estrategias, instrumentos y sugerencias prácticas sobre las formas y situaciones en que se puede realizar la evaluación. Este capítulo no pretende ser un pequeño manual de métodos, técnicas, recursos e instrumentos de evaluación, sino –más bien– ofrecer ciertas orientaciones metodológicas sobre técnicas y estrategias, con algunos ejemplos representativos de lo que se puede hacer. Algunas técnicas, procedentes del campo de la investigación educativa requieren demasiado tiempo para obtener los datos, o complicados métodos de análisis, que no justifican su uso en el medio escolar. Al proponer este conjunto de dispositivos de evaluación se está previendo, de modo realista, que puedan ser utilizados en las condiciones habituales de enseñanza en las escuelas, sin que representen una saturación de trabajo que los haga irrealizables, y que no exijan unos conocimientos o técnicas especiales. Si el diseño de los instrumentos de evaluación exige del docente un alto grado de complejidad o la preocupación se centra en los requisitos de validez o fiabilidad en las técnicas, puede –a costa de distraer de lo que importa– ser inútil para la cotidianidad de la clase, por el grado de entrenamiento que exige su empleo, la alta inversión de tiempo requerido, y sobre todo, porque los resultados pueden no responder a las propias necesidades de la práctica. Es preciso, por eso, diferenciar entre métodos y técnicas de evaluación empleados en la investigación educativa y psicológica, y lo que es utilizable en el contexto escolar. Esto no significa renunciar a la búsqueda de un cierto equilibrio entre evidencias intuitivas, que normalmente realiza el profesor, y el empleo de un conjunto de técnicas e instrumentos que puedan hacer más objetiva la evaluación y, sobre todo, proporcionar informaciones sistemáticas, no obtenibles por meras evidencias de observación (Bolívar 1995). Cuando se trata el tema de la evaluación educativa, generalmente se identifican muchas técnicas e instrumentos, sin embargo, no son tan variados, sobre todo porque la mayoría están al servicio de los mismos fines, se emplean para los mismos usos y cumplen las mismas funciones. El menú de opciones es poco diverso: observación, entrevista, trabajos o tareas, exposiciones,

examen tradicional, pruebas objetivas, autoevaluación, coevaluación, informes, portafolio y rúbricas. Lo importante en todos los casos serán los usos que se hagan y, con ellos, las funciones anunciadas y las ocultas que desempeñen. Otro de los puntos importantes para elegir los dispositivos de evaluación tiene que ver con el tipo de información que queremos recoger, y ésta a su vez, dependerá del propósito de la evaluación. ¿Evaluación para reproducir, repetir, memorizar o evaluación para crear, comprender? ¿Evaluación para comprobar la capacidad de retención, ejercer el poder, mantener la disciplina? ¿Evaluación para comprobar aprendizajes, desarrollar actitud crítica, de sumisión, de obediencia, de credibilidad? ¿Evaluación para garantizar la integración del individuo a la sociedad o para asegurar el éxito escolar? ¿Evaluación para garantizar la formación correcta de quienes aprenden? Según las respuestas que se den a estas cuestiones se estará aludiendo a formas de evaluación distintas. Como ocurre con otros asuntos educativos, el docente debe asumir una postura propia, pues existe: La necesidad de que el profesor se sitúe, tome postura respecto al conocimiento, al contexto sociocultural y económico y al proceso educativo en que se va a llevar a cabo la evaluación. Como la educación, la evaluación no es un ejercicio neutro. Reducida a ejercicio técnico oculta otros valores que conlleva la evaluación y que justifican alguna de las funciones implícitas que desempeña de manera eficaz, aunque no siempre justa (Álvarez Méndez 2005, 85). A continuación, en este antepenúltimo apartado, se desarrollarán algunas de las técnicas e instrumentos de evaluación frecuentemente empleados por el profesorado de todos los niveles educativos.

**Técnicas de recogida de datos** En la investigación se exige que los instrumentos utilizados sean fiables (que produzcan resultados consistentes, cualquiera que sea el lugar, forma o tiempo en que se apliquen) y válidos (en cuanto que los resultados o respuestas permitan diferenciar entre individuos o grupos, distinguiendo, a su vez, varios tipos de validez: interna, externa, de contenido, concurrente). A los profesores de aula les importa, sobre todo, que dentro de las posibilidades de trabajo en las escuelas, los instrumentos de evaluación puedan brindar información útil según el propósito que se pretenda. La recogida de los datos mediante diferentes técnicas, fuentes y momentos debe ser procesada y combinada de manera crítica y reflexiva para posibilitar un juicio acertado sobre los alumnos. A esta combinación se le denomina técnicamente triangulación, porque sobre el mismo objeto se conjugan tres o más perspectivas, evidencias o metodologías, conformando un marco de referencia más

comprehensivo. Así, en la evaluación del aprendizaje se debería reunir el punto de vista del profesor con los de los alumnos, y contrastarlo con los demás colegas del ciclo o etapa, o en su caso, un observador externo. La recogida sistemática de los datos debe servir para fundamentar el juicio del evaluador. El juicio valorativo, estará mejor sustentado cuando los datos se hayan recogido de forma continua y sistemática, “en lugar de apresurarnos a juzgar; o extraer conclusiones precipitadamente, el problema de la tipificación prematura se puede superar por una combinación de fuentes de evidencias y datos” (Bolívar 1995, 110).

## LA OBSERVACIÓN

La observación consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de los mismos, mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios. La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros) (Postic y De Ketele 1992, 17). La observación es la mayor fuente de datos que posee la persona, por lo que es utilizada tanto en los procesos de evaluación –que en esta obra tratamos como en cualquier estudio o investigación– así como en todas las situaciones de la vida. Ofrece información permanente a la persona acerca de lo que ocurre en su entorno. Es cierto que la técnica de observación ha sido utilizada durante mucho tiempo por los profesores en las aulas, pero no de forma organizada ni sistemática. ¿No observan los profesores a sus alumnos? ¿No consiguen datos mediante esta técnica? Por supuesto que sí. Pero son pocas las ocasiones en que el profesorado se atreve a utilizar los datos observados para sustentar su juicio evaluador acerca del desempeño o actuación del alumno. ¿Por qué ocurre esto? Porque la evaluación no se planifica, no se realiza con el suficiente rigor o sistematicidad para poder apoyar un juicio de valor con base en los datos reunidos. Por su parte, Casanova (1999, 134) señala un conjunto de características acerca de la observación que habitualmente se realiza en el aula:

- Irregularmente: unas veces sí y otras no.

- Sin objetivos delimitados de antemano: se observa lo que más llama la atención. Por ello, se observan diferentes aspectos en distintos alumnos. Algún alumno puede permanecer sin que nadie haya observado nada sobre él.
- Sin registros escritos de lo observado: los posibles datos recogidos quedan librados a la mejor o peor memoria del observador (profesor) y a su interpretación personal.
- De modo individual: por lo que se corre el riesgo de que la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

La autora antes citada advierte que los datos así obtenidos no pueden ni deben emplearse para evaluar al alumnado porque se corre el riesgo de que conduzcan a una evaluación distorsionada. De los errores y sesgos antes mencionados, se desprende que para que los datos recolectados mediante la observación posean la fiabilidad y validez necesarias, ésta deberá contener una serie de características, tales como:

- Planificación
- Definición clara y precisa de objetivos
  - Sistematización
- Delimitación de los datos que se recogerán
- Registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes
- Triangulación de las observaciones realizadas

## **PLANEACIÓN DE LA OBSERVACIÓN.**

Todo proceso de observación demanda que, antes de empezar a observar, se haga una planeación adecuada que: a) delimite claramente el tipo de datos que se desea obtener; b) defina los objetivos que es posible cubrir; c) precise el modo de sistematizar los datos, para



garantizar su rigor; d) prevea la elaboración o selección de los instrumentos adecuados para recoger los datos previstos.

## **TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS.**

Es fundamental el contraste de la información recogida, triangulando la misma con otros observadores que participan en el proceso. El contraste contribuye a reducir la influencia que en las observaciones pueda ejercer la subjetividad del profesor u otro observador externo. Hay que vigilar que no se produzcan sesgos en la interpretación durante el proceso de observación, para lo cual se recomienda realizar observaciones colegiadas y puestas en común, incluso con la participación de la persona observada. Conseguir observaciones objetivas es una tarea compleja en la que intervienen diversas limitantes, entre las que se encuentran: los valores individuales y los aceptados socialmente; el grado de conocimientos en determinados campos; las formas de actuación aceptadas en general, etcétera. Por eso resulta imprescindible el contraste de los datos recogidos mediante esta técnica (Casanova 1999). Por otro lado, se aconseja hacer las anotaciones escritas de lo observado de forma inmediata, en el momento más cercano posible a la producción del hecho, pues la mente, también selecciona, recuerda e interpreta de acuerdo con su estructura, sus esquemas y sus posibilidades, que son evidentemente diferentes de unas a otras. Los factores emocionales y motivacionales, por su parte, interfieren de forma significativa en el recuerdo y la interpretación de la información.

## **TIPOS DE OBSERVACIÓN**

### **LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

En este tipo de observación, el observador está integrado, en mayor o menor medida, en el grupo al que debe observar. En los trabajos de campo, los antropólogos han llegado a integrarse de tal forma que ni siquiera los componentes del grupo sabían que estaban siendo observados. En la observación del alumnado esta situación no es posible ni aconsejable. La posición del profesor puede considerarse dentro de esta categoría, porque forma parte del proceso educativo que está teniendo lugar. Es parte interesada y por ello parte del grupo. Sin embargo, en este caso, es posible desdoblarse el papel del profesor, teniendo en cuenta que será

observador externo o no participante de la actuación del alumnado, y participante en el sentido estricto del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el aula.

## **LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE**

En esta modalidad de observación el observador es absolutamente externo al grupo, permanece al margen de las actuaciones del mismo y de las relaciones que se establecen entre sus miembros. En ningún caso y bajo ninguna circunstancia se integra al grupo que observa. Se trata de un observador externo al grupo-clase, sin implicaciones ni responsabilidades en su modo de funcionar, y sin tareas concretas que desarrollar durante el tiempo que observa (situación que debe afrontar el profesor), por consiguiente, se espera que capte un mayor número de facetas en su observación y la interpretación que ofrezca será, sin duda, desde una posición distinta y complementaria a la de los protagonistas de la acción. Es importante señalar que ambos tipos de observación pueden resultar útiles, en función de los objetivos que se persigan y de la evaluación a realizar. En cualquier caso, como ya se ha mencionado, el contraste de los datos es importante.

La observación directa, como la conversación, es una actividad que el profesor o profesora utiliza cada día, en cada clase, de modo espontáneo e intuitivo. Lo que importa en la observación utilizada con fines evaluativos es delimitar y dejar establecidos: sus campos, qué merece la pena ser observado, qué importancia se concede a los datos observados y qué papel pueden desempeñar aquí los sujetos observados. Otro punto importante a tener en cuenta es que tanto el sujeto que ejerce el papel de observador como el sujeto observado conozcan desde el inicio las reglas del juego, mejor si éstas son fruto de la negociación y del mutuo acuerdo consensuado. Los participantes deben saber a qué atenerse, reconocer en su justa medida el valor de lo observado, en el marco que establece el contexto en el cual lo observado adquiere una significación determinada. La observación tiene un sentido de evaluación informal. De hecho, es habitual que el profesorado haga apreciaciones y valoraciones constantemente, sobre la base de hechos o de intuiciones, de juicios y también de presuposiciones y prejuicios. Este tipo de evaluación se puede documentar empleando diarios, anotaciones, así como otros

registros documentados sobre los que se pueda ofrecer información oportuna y conveniente para quien aprende. Serán un referente para reducir la subjetividad y asegurar que los prejuicios sean constreñidos mediante la reflexión, el contraste y el diálogo. Triangular recursos de evaluación y, sobre todo, contar con los sujetos a los que está referida, serán un garante del actuar correcto y justo en estos casos.

## LA ENTREVISTA

La entrevista puede definirse como una conversación intencional. Dada su similitud con el cuestionario, también se conceptualiza como un cuestionario (estructurado o abierto), propuesto de forma oral en situación de comunicación personal directa. La entrevista es una herramienta valiosa para obtener 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 cualquier otro tipo. También facilita la consecución de datos no alcanzables por medio de otras técnicas (Casanova 1999). Es una técnica básica de evaluación que busca la formación del alumno toda vez que incluye la perspectiva misma del participante, involucra tanto al profesor como al alumno. La evaluación se lleva a cabo a través del diálogo, previa asunción de que los papeles que cada uno desempeña están dirigidos hacia el mutuo entendimiento, dejando de lado cualquier ejercicio coercitivo de autoridad. El diálogo permite al profesor comprobar y apreciar la consistencia del razonamiento, de las adquisiciones y de las capacidades cognitivas del alumno. Cumple funciones formativas, tanto por la forma como por el tratamiento que debe recibir el contenido de la entrevista. En este encuentro entre personas se parte de la buena voluntad de entendimiento desde el respeto más profundo. No se trata de que el profesor renuncie a su función docente ni a la autoridad moral que deriva de sus responsabilidades. Cuando el profesor asume una postura crítica obliga al alumno evaluado a defender, argumentar y valorar críticamente las propias ideas, el conocimiento adquirido. La entrevista pone a prueba la capacidad de razonamiento y las habilidades de comunicación del profesor. Esta técnica permite distinguir lo que pueden ser argucias retóricas de los argumentos racionales defendidos, pues el respeto y el diálogo abierto entre las partes debe ser la condición que antecede al encuentro. La relación que se establece entre las partes ha de ir en una doble dirección. Esto permite la comunicación orientada al entendimiento y

asegura el aprendizaje que deberá ser mutuo, si bien no igual, pues los diferencia el sentido que tiene para el alumno y el que tiene para el profesor. La simetría se fundamenta precisamente en el reconocimiento de que cada uno puede enseñar algo al otro, y tiene algo que aprender del otro, y los dos pueden aprender en y del mismo proceso. Desde la perspectiva asumida en este libro, la entrevista busca el desarrollo y crecimiento del pensamiento crítico que exige argumentación. Pero también el contexto más amplio en el que se desarrolla y la significación que tiene para los sujetos, cómo viven y sienten su aprendizaje. Es la razón por la que no se puede adjudicar como defecto a la entrevista el carácter subjetivo de la información recogida, cuando éste es uno de sus valores asumidos: encuentro entre sujetos dispuestos a entenderse. Saber lo que es el aprendizaje desde la posición del alumno y valorarlo con él para comprender en su totalidad es justo el objetivo prioritario que debe perseguirse desde esta técnica. Todo ello, pese a que el alumno pueda contar con una experiencia limitada, una falta de habilidad para expresar y defender sus propias ideas y su poder para contra argumentar esté condicionado por su propio rol y por los conocimientos adquiridos fuera de la relación académica estricta. La entrevista también puede ser concebida como un examen oral que permite obtener información útil para valorar el trabajo del alumno, siempre que el profesor considere lo dicho por el alumno y realmente cuente como un reflejo del conocimiento en una calificación. Limitarse a un encuentro en el que se mantienen los papeles, el profesor que pregunta sucesivamente y sin intervenir en la dinámica propia del diálogo provocado por las respuestas; el alumno que responde independientemente a cada pregunta, sin hilvanar las ideas, sin desarrollar argumentos y razones que reflejen un pensamiento claro, un conocimiento integrado; es llevar a un plano reducido las mismas relaciones asimétricas de poder y ejercerlas de un modo tal vez más sutil o tal vez más manifiesto, con apariencias de hacer algo nuevo, cuando lo que sucede es la reproducción de esquemas que se pretendían superar con recursos alternativos (Álvarez Méndez 2005). Esta técnica suele utilizarse en el campo clínico, investigador, orientador y de los medios de comunicación. Por ello, las funciones que cumple son de carácter diagnóstico, terapéutico, evaluador, investigador, orientador e informativo.

## VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA ENTREVISTA.

En el ámbito de la educación, la entrevista empleada como medio para obtener información con fines de evaluación del alumnado, ofrece ventajas en comparación con otras técnicas, entre las cuales se puede destacar:

- Garantía de que los datos obtenidos son ciertos, ya que existe la posibilidad de aclarar cuantas cuestiones se planteen y conseguir un buen nivel de comunicación entre el entrevistador y entrevistado.
- Posibilidad de captar la actitud que muestra el entrevistado ante el problema o tema que se presente, pues un entrevistador experimentado es capaz de percibir la sinceridad de las respuestas o la inhibición de la persona con la que habla.
- Profundidad en las respuestas obtenidas, lo cual facilita un mayor conocimiento del entrevistado por parte del entrevistador y del entrevistado hacia sí mismo.

Para que la entrevista satisfaga estas cualidades es necesario que las preguntas realizadas se ajusten adecuadamente a la situación que se investiga, siendo claras, precisas y objetivas. No obstante las ventajas antes mencionadas, es importante señalar que la técnica de entrevista presenta ciertas desventajas para el entrevistador, como son:

- El tiempo y la dedicación que precisan su preparación y ejecución, especialmente cuando debe entrevistarse a un gran número de individuos.
- La preparación previa que supone su correcta realización para la obtención de los datos prefijados.
- El sesgo de la información que puede presentarse en el entrevistador por su conocimiento anterior de la situación.

Respecto al entrevistado, también se plantean ciertos condicionamientos para la obtención de datos fiables y objetivos, entre los cuales se hallan:

- El afán del entrevistado de ser bien valorado, que puede generar respuestas poco veraces, pero acomodadas a las respuestas que considera espera el entrevistador.
- Influencia de su visión personal del problema.
- Ausencia de anonimato. Durante la entrevista la capacidad de observación por parte del entrevistador juega un papel decisivo. Para que esta técnica pueda ser empleada con provecho en el proceso evaluador, debe reunir una serie de condiciones, tales como:
- Definición clara de sus objetivos.
- Delimitación precisa de la información que se desea conseguir.
- Conocimiento previo del tipo de relación que mantiene entrevistador y entrevistado.
- Garantía para el entrevistado de reserva y confidencialidad absolutas en cuanto a la información que transmite durante la entrevista.
- Registro de la conversación mantenida o de sus datos más destacados.

## TIPOS DE ENTREVISTA

Existen diversas tipologías para la entrevista; una bastante común es la que la clasifica en: formal (estructurada, semiestructurada o abierta) e informal.

*La entrevista formal* requiere ser preparada de antemano por el entrevistador. A su vez, presenta diversos grados de estructuración o apertura, de acuerdo con los cuales la entrevista será:

- Estructurada. Se sigue un cuestionario elaborado con antelación, que sirve de guion al entrevistador y del que no se aparta en ningún momento.
- Semiestructurada. Se sigue el cuestionario preestablecido, pero con cierta flexibilidad que permite modificar las preguntas según las respuestas obtenidas. De este modo se optimiza el resultado de la entrevista, pues permite profundizar en aspectos imposibles de prever por el entrevistador hasta no haber recibido determinadas contestaciones. Es el modelo más habitual,

por ser de utilidad para conseguir la información necesaria y por su flexibilidad para profundizar en las cuestiones que se consideran necesarias.

- Libre o abierta. Está concertada de antemano pero no existe un guion predeterminado. Se inicia con una pregunta o tema cualquiera, que sirve como detonante para la conversación y, según el rumbo que ésta tome, se van planteando las preguntas adecuadas. Este tipo de entrevista es poco válida dentro de un proceso evaluador, pues no permite prever los datos que se van a conseguir y, por lo tanto, no tiene sentido su realización planificada. Se emplea mucho, sin embargo, en el campo de la orientación personal y profesional.

*La entrevista informal*, aunque no tiene una preparación previa, permite al entrevistador recoger la información relevante que puede surgir en situaciones de encuentro espontáneo. No responde, como es evidente, a ninguna de las características fijadas para la entrevista de evaluación formal. Las conversaciones informales que los docentes llevan a cabo con los alumnos en distintos momentos y espacios durante una jornada escolar, podrían constituir un ejemplo de entrevista informal.

La entrevista, en general, es una técnica apropiada para una evaluación cualitativa con fines formativos, pues favorece grandemente la obtención de información profunda y amplia, además de que permite recoger determinados datos de los entrevistados acerca de actitudes, opiniones, expectativas, disposiciones, etcétera. Sin embargo, cabe señalar que su empleo frecuente para obtener datos valiosos para la evaluación del alumnado resulta poco viable, debido al tiempo de preparación y aplicación que requiere, sobre todo en el caso de la entrevista formal. Por ello, se recomienda su empleo cuando sea imposible obtener los datos mediante otras técnicas (observación, encuesta, sociometría...), o bien, en combinación con otras técnicas y métodos de evaluación.

## **ENCUESTA**

Consiste en la obtención de información sobre un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos. La recogida de datos puede llevarse a cabo mediante una llamada telefónica, el envío del cuestionario por mensajería, a través de una videoconferencia, por correo electrónico,

etcétera. En este caso, para obtener la valoración del alumnado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje durante un periodo de tiempo determinado, puede aplicarse el cuestionario en el aula y recogerse por el medio más directo o menos personal que se prefiera. Los objetivos de la encuesta son:

- Describir las condiciones existentes en el desarrollo de la situación evaluada (un curso, la aplicación de un programa o de una unidad didáctica, la experimentación de una nueva metodología, etcétera).
- Describir formas de conducta o de funcionamiento con las que poder comparar situaciones anteriores.
- Determinar las relaciones existentes entre diversos acontecimientos o situaciones y entre personas.

Según la situación que se vaya a evaluar y las exigencias que la misma presente para el estudio (número de encuestados, objetivos previstos, tiempo disponible, etcétera), la aplicación de la encuesta puede resultar sencilla o demasiado compleja. En cualquier caso, el diseño de la encuesta requiere:

- Conocer claramente la finalidad que se pretende con su empleo.
- Determinar la población a la que se dirige, que debe poseer la información que se solicita.
- Disponer de los recursos necesarios para llevarla a cabo.

A partir de la información previa, el diseño de la encuesta deberá considerar la duración de la misma, si su aplicación incluirá una muestra o a toda la población, la elaboración del cuestionario, su aplicación piloto y su corrección subsiguiente, la aplicación del cuestionario y el tratamiento de los datos obtenidos (codificación, en su caso, vaciado, análisis e interpretación). En todas las situaciones será necesario prever el modelo de informe más adecuado para presentar los resultados obtenidos. En relación con la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cabe concretar la aplicación de la encuesta:

- a) Al alumnado de un grupo:



- Para obtener información sobre los objetivos y contenidos alcanzados tras el trabajo desarrollado en una o varias unidades didácticas.
- Para solicitar información acerca de diferentes elementos de la programación (objetivos y contenidos, metodología, actividades, recursos, nivel de aprendizaje, etcétera).

En el primer caso, se trataría de una encuesta de control del proceso de aprendizaje y sus resultados; en el segundo, la encuesta se dirigiría al control del proceso de enseñanza.

- b) Al alumnado, profesorado y familias para obtener datos acerca de la coherencia en cuanto a la aplicación práctica de lo establecido en los planes y proyectos (educativo y curricular) del centro escolar. En ambas situaciones, la encuesta no es una técnica muy compleja en su aplicación, pues el número de los sujetos encuestados es reducido y, por lo tanto, resulta sencilla tanto el llenado del cuestionario como el tratamiento de los datos recolectados. Es una técnica empleada dentro de enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos. El tratamiento de la información, su interpretación y el informe resultante serán los que definan la inclusión en un modelo evaluador u otro.

## **TRABAJOS DEL ALUMNADO**

En esta sección se incluye todo tipo de tareas, ejercicios o actividades que los alumnos realizan en el aula o fuera de ella. En función de los objetivos de aprendizaje establecidos y de los contenidos seleccionados para ello, el profesor deberá establecer las actividades (trabajos escritos: individuales, en grupo, orales; y ejercicios de distinto tipo: intelectuales, físicos, plásticos, musicales, etcétera) que el alumnado debe realizar necesariamente para llegar a los aprendizajes esperados. Estas actividades deberán permitir la evaluación tanto del proceso de aprendizaje mientras éste ocurre, como de los resultados alcanzados. Por lo tanto, los trabajos del alumno –así denominados genéricamente– representan una fuente de datos insustituible para disponer de la información precisa en los procesos de evaluación.

Cada una de las etapas educativas y las diversas áreas o asignaturas curriculares requieren la práctica de tipos de trabajo diferenciados, ajustados a la madurez de los alumnos y a la especificidad de la disciplina. Según la naturaleza de los distintos tipos de contenido, se exige

para su dominio la realización de actividades variadas. No obstante, en el planteamiento de los trabajos adecuados, como técnica de recogida de datos, el profesorado posee gran práctica, pues es el ámbito especializado a través del cual desarrolla la mayor parte de su profesión con los alumnos. Para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la consecución de cualquier objetivo didáctico, el diseño de las actividades apropiadas es la pieza clave: durante su realización debe ser posible valorar los aprendizajes logrados, identificar las dificultades surgidas y sus posibles causas, sin necesidad de tener que proponer, posteriormente, nuevas actividades o trabajos que ya no sirvan para evaluar el proceso transcurrido, sino, en el mejor de los casos, solamente algunos de los resultados alcanzados.

## **EVALUACIÓN ALTERNATIVA**

La década de los ochenta fue de grandes reformas en los sistemas educativos de todo el mundo –en América Latina estas reformas se dan en la siguiente década–. La mayor parte de los supuestos y propuestas en las áreas de enseñanza, aprendizaje, organización escolar y formación del profesorado se volvieron a analizar y a reconsiderar. La evaluación de los alumnos no fue una excepción, y los tests objetivos se convirtieron en el blanco de la crítica. Parecía como si se hubiese ido acumulando una gran cantidad de odio y frustración hacia los tests estandarizados de respuesta múltiple, que por fin encontraba escape. Los tests estandarizados se criticaron por falta de autenticidad producto de su lejanía de los problemas de la vida real y de la enseñanza escolar. Se les culpaba de provocar la mera memorización y el conocimiento pasivo, en vez del pensamiento proactivo y, por tanto, de estimular la clase de aprendizaje tan criticada por las reformas escolares actuales. También se les juzgaba por su naturaleza simplista y porque trivializaban la evaluación del alumnado. Como ya se ha mencionado antes, en vista de que la palabra “tests” se había convertido en algo prohibido en el marco de la evaluación del alumnado, la opción consistió en emplear diversas etiquetas que incluían la palabra “evaluación”. Algunas de las designaciones más habituales fueron “evaluación de la actuación”, “evaluación auténtica”, “evaluación directa”, o el término más global “evaluación alternativa”. Supuestamente era como un retorno al viejo examen abierto, pero las distintas denominaciones, que reflejan diferencias implícitas de dónde se pone el énfasis, revelan que la evaluación alternativa va mucho más allá de un examen simple en el que hay que

escribir sobre un tema determinado. En la evaluación alternativa los alumnos son evaluados en función de su actuación activa al utilizar sus conocimientos de manera creativa para resolver problemas plausibles. Tienen que ser problemas reales, es decir, problemas complejos, no rutinarios, y sin soluciones que resulten evidentes. Deben ser representaciones auténticas de problemas o situaciones que puedan encontrarse en el campo de estudio o en la vida real. La evaluación alternativa la llevan a cabo evaluadores profesionales, quienes también son expertos en el tema, por lo menos con un nivel de experiencia similar al del profesor que enseña la asignatura. La interacción entre el evaluador y el evaluando también se favorece mucho en este tipo de evaluación. Está abierta a los diversos métodos innovadores de la evaluación, que son muy diferentes del típico examen de papel y lápiz. Dos técnicas interesantes que han recibido especial atención son los portafolios y las exposiciones, las cuales serán abordadas en la siguiente sección.

## LOS PORTAFOLIOS

El portafolio del alumno es una colección de documentos que reflejan el rendimiento o desempeño (por ejemplo, resultados de exámenes, calificaciones, premios), y los trabajos (por ejemplo, composiciones, resúmenes de libros, cintas con exposiciones orales, dibujos) producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar. El alumno tiene libertad para elegir los documentos que conformarán su portafolio, pero tiene que especificar los tipos de documentos a incluir. Los profesores u otros evaluadores revisan el portafolio y lo utilizan para evaluar al alumno, pero éste es parte importante del proceso. Puede decidir qué va a incluir en el portafolio. Se le puede incluso invitar a comentar los documentos incluidos, discutir su importancia con el profesor, etcétera, y así influir el modo en que serán evaluados. El uso de los portafolios no se restringe a la evaluación del alumnado. Se pueden utilizar para la evaluación tanto del profesorado como de la escuela en su conjunto (Arbesú y Díaz Barriga 2013). No obstante los beneficios de esta técnica, se advierte que: El portafolio de trabajos de los estudiantes, en el que se tienen actualmente grandes esperanzas, depende más de la motivación de los estudiantes, y hasta de la información de los padres [en el caso de la educación básica], que de la regulación de los aprendizajes. Se puede utilizar el

portafolio para establecer un diálogo metacognitivo con cada estudiante, pero seguramente no es el único ni el principal instrumento de observación formativa (Perrenoud 2010b, 132).

## **LAS EXPOSICIONES**

La exposición es una demostración de destreza y competencia en el uso del conocimiento con un propósito concreto, en una tarea dada. El contenido de aprendizaje seleccionado es parte del programa escolar, y la tarea puede ser elegida por el alumno o establecida por el docente. Lo común es que las exposiciones sean representaciones en vivo de alguna destreza técnica o artística, competiciones entre alumnos (por ejemplo, en debates públicos), o presentaciones de proyectos desarrollados a lo largo de un periodo de tiempo. Se espera que el alumno presente los productos de su aprendizaje y que se convenza, y convenza a los demás, de que sabe utilizar sus conocimientos. La escuela debe tener claro qué espera de sus alumnos y cómo estos van a demostrar esas cualidades. Debe también especificar con antelación los estándares o normas por los que van a ser juzgados. Ambas técnicas –portafolios y exposiciones– hacen hincapié en la importancia de la participación del alumno en el proceso de evaluación, y en la interacción entre el alumno y su evaluador. En el método de portafolios el alumno elige los documentos a incluir después de haber hablado con el profesor para aclarar lo que se supone que tiene que demostrar con su portafolio. Muy a menudo –especialmente si se utiliza con fines formativos– se espera que reflexione sobre el significado de los documentos en diálogo oral o escrito con su profesor. En la técnica de exposición, como ya ha sido señalado, los alumnos forman parte del proceso de evaluación, tanto porque pueden decidir la naturaleza de la exposición, como porque tienen que dialogar con sus profesores y con otros interlocutores para convencerles de que las exposiciones demuestran que saben utilizar sus conocimientos y otros recursos que se espera que adquieran en la escuela. Algunas veces esto se hace en debates o competiciones públicas y, otras veces, defendiendo proyectos de investigación que han tenido que llevar a cabo, o explicando la importancia de su trabajo mientras lo presentan en una exposición pública. En ambos casos, en el centro de la evaluación hay una especie de diálogo entre las dos partes, a pesar de que una es el alumno y otra el profesor; una el evaluado y otra el evaluador. El diálogo no trata de los resultados de la evaluación completa: es parte del proceso de evaluación. En los portafolios y en las

exposiciones, la interacción entre el profesor y el alumno es parte de un proceso de evaluación, en el que ambas partes intentan averiguar los resultados de la misma manera dialogada. Este diálogo es la esencia y la evaluación. Otro elemento significativo a considerar tiene que ver con los criterios o aspectos a evaluar en una exposición. Una rúbrica puede ser un instrumento de utilidad para tal efecto.

## **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

### **LOS EXÁMENES**

Son instrumentos empleados en la evaluación del aprendizaje que tienen una larga tradición en el ámbito escolar. Inicialmente eran exámenes abiertos, con preguntas formuladas por los profesores y respondidas por los alumnos de forma oral o por escrito. Algunas veces eran preguntas cortas que supuestamente tenían que estimular respuestas más bien largas. Otras veces se pedía a los alumnos resolver complejos problemas, o discutir temas controvertidos de forma que demostrasen su conocimiento y comprensión. También se les solicitaba trabajar en proyectos o escribir ensayos fuera del aula, utilizando bibliotecas y recogiendo datos en laboratorios o en el mundo “real”. El contenido de los exámenes se basaba en lo que se había enseñado, por lo que nadie preguntaba hasta qué punto representaban el contenido de la instrucción. Y de la misma manera que se confiaba en que los profesores enseñaban a sus alumnos, se les confiaba la calificación de exámenes y trabajos. A los alumnos también los examinaban diversos tribunales compuestos de educadores y eruditos cuya credibilidad quedaba fuera de toda duda, y quienes se suponía que sabían, incluso mejor que los profesores, hacer las preguntas correctas y determinar las respuestas apropiadas. Todo el proceso de la evaluación parecía bastante sencillo y directo, pero las preguntas que se hacían a los alumnos no necesariamente eran sencillas ni obvias. El proceso de la evaluación estaba basado en el juicio de profesores y académicos expertos y en la sabiduría de sus preguntas. Después vinieron las pruebas objetivas. Éstas eran generalmente largas, con un gran número de preguntas o ítems (reactivos), como se les llamaba. Algunos reactivos eran preguntas que había que contestar con una sola frase o incluso con una sola palabra o número. Otros hacían una pregunta y daban cuatro o cinco posibles respuestas para elegir una, que era la correcta. Estos se denominaron

ítems de respuesta múltiple, verdadero/falso, correlación, complementación, y muchos más. Todo el proceso de la evaluación y especialmente el de preparación del test, se hizo demasiado sofisticado y complicado para el profesorado. Pero las preguntas que se hacían eran demasiado sencillas, incluso simplistas y alejadas de la vida real, así como del proceso de aprendizaje. No es de extrañar, por tanto, que algunos educadores se refiriesen a las pruebas objetivas como un “insulto a la inteligencia” (Nevo 1997).

Pero los tests objetivos también tenían muchas ventajas. Eran fáciles de calificar y en muchos de los casos lo podía hacer cualquier profano, alcanzándose un alto nivel de concordancia entre las personas que puntuaban. La aplicación de los tests resultaba barata y se podían administrar simultáneamente a un gran número de alumnos en poco tiempo. Los resultados de los alumnos no estaban contaminados por su capacidad de expresarse oralmente o por escrito. Y debido a que los tests objetivos podían evaluar un número relativamente grande de ítems en un corto periodo de tiempo se tenía la impresión de que podían ser medidas válidas, ya que un solo test podía incluir una muestra representativa de una gran área de contenidos o de enseñanza. Todo esto tenía su importancia en una sociedad de producción en masa y de sistemas educativos masivos. La idea de los exámenes objetivos, para bien o para mal, no se originó en educación. Empezó en psicología con la creación de tests de inteligencia y de medida de la aptitud, en Europa y en Estados Unidos, a finales del siglo XIX y principios del XX. Se emplearon con el objetivo de seleccionar alumnos para la educación superior; también se utilizaron en las dos guerras mundiales para clasificar individuos para el servicio militar; en la industria y en el mundo de los negocios para seleccionar empleados, y en los Estados Unidos, probablemente más que en ninguna otra parte, también se aplicaron en las aulas, las escuelas y los distritos escolares... Y allí permanecieron como medio principal de evaluación del alumnado la mayor parte del siglo XX. En concreto, se podría afirmar que el examen es una prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder. Por las características de su desarrollo, y según el tiempo de que disponga, suelen ser de tres a cinco preguntas o problemas a resolver. Desde una perspectiva crítica, el examen es un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible. Pero esta afirmación no debe interpretarse como un llamado a su extinción de las prácticas de evaluación de aula, sobre todo si se reconoce que continúa siendo uno de los medios existentes más comúnmente empleados por

el profesorado. El examen como instrumento bien utilizado cumple funciones que pueden ser educativamente válidas. Las distorsiones y sinsentidos que con él se cometan no son imputables al instrumento en sí, sino a quienes llevan a cabo tales usos y abusos, producto muchas veces de la torpeza o la ignorancia. Dos cuestiones resultan importantes: 1) los usos que se hacen del examen, y 2) el tipo de preguntas que en él se formulan. Los usos que se hagan del examen serán el criterio definitivo para evidenciar sus posibilidades. Si la información que arroja el examen sirve al profesor para mejorar su propia enseñanza, y (re) orientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje, éste puede desempeñar un papel constructivo en la formación del alumno. En cambio, si el examen sólo sirve para medir, sinónimo de calificar, la información transmitida que el alumno puede reproducir literalmente, el examen se convierte en un artefacto carente de valor educativo. En cuanto a la relevancia de las preguntas uno de los problemas del examen que exige respuestas atomizadas y automatizadas es que obliga a repetir el contenido en los mismos términos que fue contado o transmitido sin salirse del guion previamente establecido. El momento del examen no es propicio para la duda, el equívoco, el malentendido o incluso la distracción o la ignorancia. El error es penalizado sin consideración alguna. El tiempo del examen es tiempo de expresar verdades absolutas, concluyentes, que no admiten réplica. A la hora de la prueba, el aprendiz lleva la lección bien aprendida: lo que importa en ese instante crítico es desentrañar las claves que aseguren el éxito, dejando al margen el saber reflexivo y profundo. En ese momento preciso, lo más valioso suele ser lo que da más puntos para la calificación, independientemente del valor intrínseco del contenido de las preguntas y de las respuestas, y del nivel de comprensión y apropiación de las ideas. ¿Qué premian las calificaciones que suben puntos cuando las respuestas que dan los alumnos se reducen a la repetición de ideas y datos de otros, normalmente muy limitados por libros de texto y apuntes de clase? En estas condiciones, “el supuesto aprendizaje, reducido a ejercicio de ecolalia, muestra más la capacidad de repetición y de retención que la de asimilación; más la resistencia al olvido de la información recibida que a la comprensión de la misma; más la sumisión que la elaboración de pensamiento propio (Álvarez Méndez 2005, 98). Cabe señalar que seguramente habrá ocasiones en que sea conveniente acudir a técnicas de recuerdo. La memoria es un recurso de aprendizaje fundamental, sin este instrumento el ser humano no podría aprender nada. La crítica en los exámenes no es al empleo de la memoria, sino al abuso

de la memorización sin sentido, así lo expresa el autor antes citado: Lo que parece evidente es que aquella memoria que no estimula el conocimiento, que no aumenta la comprensión, que no coadyuva en la asimilación de información, que no sirve de sostén para discriminar lo anecdótico de lo sustantivo, no merece la pena ser ejercitada ni estimulada (Álvarez Méndez 2005, 98).

## **EL ANECDOTARIO**

Consiste en una ficha donde se anota el nombre del alumno, la observación realizada, la fecha de la observación y la firma del profesor que la ha efectuado. Los datos que suele contener el anecdotario se refieren a rasgos que se apartan de la conducta habitual del alumno, ya sea en sentido positivo o negativo. Por lo general, se hace más hincapié en los aspectos negativos, pero es tanto o más importante destacar los positivos, pues dan ocasión de realizar esfuerzos, apoyos o motivación al alumno para seguir trabajando y avanzando en su formación. Si esta conducta poco ordinaria se repite a partir de un momento determinado, en el que aparece por vez primera, habrá que tenerla en cuenta para detectar las causas de la modificación habida y actuar en consecuencia. Conviene, en cualquier caso, mantener una entrevista con el alumno y comentar lo observado. Cada mes o trimestre puede elaborarse un anecdotario o resumen, donde se recojan las observaciones llevadas a cabo a lo largo del periodo. Es un buen modo de visualizar el conjunto de la información obtenida mediante lo anotado por uno o varios profesores, para tener un panorama global del comportamiento del alumno. Las diferentes anotaciones constituyen una valiosa información acumulada a lo largo del tiempo fijado para evaluar ciertos objetivos específicos. Cuando aparece una conducta inusual en una ocasión y no vuelve a presentarse, puede eliminarse la ficha correspondiente pues parece no obedecer a ningún cambio estable de actitud o conducta. Sin embargo, si la conducta registrada es positiva –en contra de la negativa habitual– sí conviene aprovecharla para ponerla de relieve ante el alumno y comentar con él por qué actuó de esa manera y por qué no actúa en la misma línea. Todo lo positivo que surja durante el proceso de enseñanza y aprendizaje convendrá destacarlo como punto de apoyo para avanzar en la formación del alumno.



Fecha de la observación:..... Nombre del alumno/a:..... Hecho observado:..... ..... ..... .....  <p style="text-align: center;">El profesor/a:</p>
---

Figura 4. Ejemplo de Anecdotario

## LISTA DE CONTROL

Consiste en un cuadro de doble entrada en el cual se recogen, en la columna izquierda, los objetivos que deben alcanzarse en un periodo de tiempo medio/largo (de un trimestre en adelante) o los indicadores que desean valorarse a lo largo del periodo de tiempo que se determine. La formulación de indicadores u objetivos debe ser clara, concreta, directa, unívoca (sólo uno en cada ítem), de modo que permitan su observación o recogida por otros medios sin ambigüedades ni posibles interpretaciones personales. En la parte superior, horizontalmente, aparecerá el nombre de los alumnos de un grupo o clase, en caso de que se aplique para la evaluación de su aprendizaje. De esta forma, cuando el alumno ha alcanzado un objetivo, se anota en la cuadrícula correspondiente en la que se cruzan objetivo/alumno con una marca cualquiera (una cruz, un punto). Sin embargo, no se valora el grado de consecución de cada objetivo, sino solamente si se ha conseguido o no. Si el proceso de aprendizaje que sigue ese grupo es el correcto, la lista de control se irá cubriendo progresivamente en todas las cuadrículas. Para comprobar la marcha de ese proceso será necesario poner atención, pues pueden presentarse dos situaciones:

- a) Que alguna fila se quede sin llenar, lo que significará que ese objetivo no está siendo considerado en el programa del profesor y, por lo tanto, requiere ser incorporado urgentemente.
- b) Que en una columna no existan anotaciones, lo que llevará a la conclusión de que ese alumno no está alcanzando los objetivos previstos (en su totalidad o parcialmente).

La visión de conjunto que ofrece acerca de la evolución del grupo/clase y su funcionalidad, al brindar una gran cantidad de información en muy poco espacio, hacen de la lista de control un tipo de registro muy valioso para la recogida de datos de cualquier tipo y, por ello, permite una valoración continua del alumnado sin grandes dificultades ni trabajos añadidos para el profesorado. Hay que evitar la burocratización de los procesos evaluadores para que resulten útiles y viables. La lista de control es válida para hacer el seguimiento de la evaluación continua y, además, para realizar la evaluación final al terminar el periodo de evaluación establecido, en función de las necesidades o acuerdos adoptados en la escuela. Hay que recordar que evaluación final no es sinónimo de examen final. Ésta debe consistir en una reflexión final acerca de lo conseguido durante un tiempo acotado de antemano, para lo cual es imprescindible poseer datos rigurosos recogidos a lo largo del proceso, que pueden anotarse en la lista de control. Este tipo de registro tiene una aplicación clara y muy útil para la escuela –para el profesorado– en el momento de elaborar los informes que deben facilitarse al alumnado, a sus familias o a otro centro educativo al cual se traslade el alumno durante un curso o ciclo sin finalizar. Partiendo de las premisas expuestas, en las cuales se ha argumentado que es más ilustrativa una información descriptiva que la única anotación de un número o una sola palabra para explicar lo que ha aprendido o dejado de aprender un alumno en relación con un área curricular, conviene que este informe contenga la descripción de lo que ha trabajado y conseguido (o no) el alumno evaluado. Otra aplicación muy funcional para el profesorado es utilizar la lista de control para decidir la promoción o no de un alumno a un curso siguiente o su titulación al concluir un determinado nivel educativo. En este caso, se reflejan en la lista los criterios de promoción establecidos para cada ciclo o curso y a lo largo de ese tiempo se anotará en ella la consecución de los diferentes criterios por parte de cada alumno. En el momento puntual de tomar decisiones acerca de la promoción o titulación del alumnado, se tendrá constancia escrita de todo lo alcanzado y no surgirán problemas mayores para llegar a los acuerdos necesarios.

## CUESTIONARIO

Se conforma por un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema; habitualmente se aplica por escrito a un determinado número de sujetos. Es el instrumento adecuado para recoger la información mediante la técnica de encuesta.

*Cuestionarios de recogida de información para una encuesta.* Este tipo de cuestionario se aplica a una muestra de población o a una población entera si ésta no es demasiado grande. Resulta particularmente útil cuando se requiere recolectar información de un número amplio de sujetos en un tiempo corto, circunstancia que haría inviable su obtención mediante otra técnica como puede ser la entrevista. Además, posee otra ventaja: el anonimato de las respuestas, en caso de que se considere oportuno, lo que da mayor garantía sobre la veracidad de los datos recogidos. Este registro lo elaboran unas personas, pero lo deben cumplimentar otras: las que cuentan con la información que se requiere.

## REQUISITOS TÉCNICOS PARA SU ELABORACIÓN

- Lenguaje claro y adaptado a la población que debe responderlo.
- Empleo de términos bien definidos, sin ambigüedad, de manera que la pregunta no se preste a diversas interpretaciones.
  - Preguntas únicas en cada enunciado planteado. Una pregunta doble impedirá u oscurecerá la respuesta ya que sólo sería posible responderla en los casos en que coincidiera la respuesta a las dos preguntas.
- Planteamiento no directivo de las preguntas, sin utilizar dobles negaciones que las oscurezcan, por ejemplo: ¿No es verdad que no desea...?
- Texto de la pregunta sin suposiciones explícitas, que pueden responder o no a la realidad del sujeto que contesta. Si las incluye habrá personas que no podrán cumplimentarla. Ejemplo: Cuándo usted sale con sus alumnos del aula, ¿le plantean problemas de disciplina? Es posible que ese profesor nunca salga a realizar actividades fuera del aula con su alumnado, con lo cual la pregunta quedaría invalidada y no sería respondida.

- Las preguntas deben recoger toda la información relevante para la evaluación que se lleva a cabo.
- Anonimato de las respuestas, lo que avala la confidencialidad de las mismas y garantiza su veracidad.
- Aplicación del cuestionario a la población apropiada, según la información que se desea obtener.
- Formato sencillo, que facilite su llenado; es decir: diferenciación clara de cada pregunta, espacio suficiente para responder, redacción correcta, letra fácilmente legible, etcétera.

Según el tipo de respuesta solicitada a los encuestados, los cuestionarios se dividen en tres tipos: cerrados, abiertos y mixtos. Clasificación de los cuestionarios por tipo de respuesta

a) Cuestionarios cerrados. Plantean preguntas que deben contestarse con “sí” o “no”, o señalando uno de los apartados que se ofrezca como opción, según las instrucciones dadas. Todas las respuestas posibles están previstas, lo que permite realizar un tratamiento rápido de los datos, una vez vaciado el contenido de los cuestionarios. Ésta es su ventaja principal, mientras que el inconveniente es que deben estar compuestos por preguntas que sea posible responder de la forma expuesta, sin explicaciones añadidas, lo cual puede restar riqueza de información a las respuestas.

b) Cuestionarios abiertos. Plantean las preguntas sin sugerir ningún tipo predeterminado de respuesta, sino que, simplemente, dejan espacio para que el sujeto exprese todo lo que considere importante. Con este modelo es posible obtener una información más rica tanto en datos personales como profesionales, organizativos, relacionales, etcétera, pero sólo es aconsejable su aplicación cuando se dispone de los recursos humanos suficientes para abarcar a la población o muestra seleccionada.

c) Cuestionarios mixtos. Contienen preguntas de ambos tipos, abiertas y cerradas, de modo que la mayor parte de la información resulta codificable, mientras que una parte pequeña de la misma –imprescindible o muy significativa para el estudio– es tratada e interpretada cuestionario por cuestionario. El uso de este tipo es muy frecuente, pues suele ser interesante

demandar alguna aclaración a cuestiones presentadas con formato cerrado, y en esos casos se ofrece la opción de respuesta abierta. De esta forma, se maneja un modelo intermedio que permite, por lo general, obtener la información que se requiere para la evaluación. El cuestionario es aplicable y útil para diversos ámbitos de la evaluación; se emplea habitualmente en la evaluación de los diferentes componentes del centro educativo (planteando preguntas al profesorado, alumnado, familias, personal administrativo, asesores técnicos...) y también en la evaluación de los procesos de enseñanza (preguntando sobre ellos a los alumnos, profesores, directivos, familias...).

d) Cuestionarios de control de procesos y resultados del aprendizaje. Incluyen registros que contienen preguntas acerca de las unidades didácticas que se desarrollan en el aula y, por ende, en torno a los aprendizajes que van adquiriendo los alumnos. Se trata de diferentes tipos de pruebas y trabajos que se hacen habitualmente para llevar a cabo la heteroevaluación de los alumnos. Evidentemente, no puede garantizarse el anonimato, pues la información recabada tiene que servir para la valoración de cada sujeto.

De acuerdo con las respuestas solicitadas, sea con formato abierto o cerrado, estamos ante ejercicios o pruebas descriptivas y evaluables individualmente y para cuya interpretación y corrección es necesario un riguroso análisis de contenido (mediante el establecimiento de los criterios de evaluación correspondientes), o ante pruebas objetivas, que, en sus diferentes presentaciones, pueden demandar al alumno responder con “pocas palabras” y muy precisas a cada pregunta, o elegir entre varias respuestas dadas. Una consideración importante es que si se aplica este instrumento de evaluación, el alumno debe tener claro que éste no es el único medio por el que su trabajo va a ser valorado, sino que la información obtenida se sumará a los datos reunidos diariamente por su actuación habitual en el aula y en la escuela.

## **SOCIOGRAMA Y PSICOGRAMA**

El sociograma y el psicograma son dos formas gráficas de representación de los resultados obtenidos después de aplicar las técnicas sociométricas en el aula. Para su diseño es necesario establecer, en primer lugar, el modelo de test sociométrico que el alumnado de un grupo debe cumplimentar, con objeto de detectar las preferencias intelectuales y afectivas y los rechazos

que puedan existir dentro de un grupo. Básicamente, el test sociométrico consta de tres preguntas clave: 1) a quién se elige en situaciones de trabajo y estudio; 2) a quién se elige en situaciones de diversión y, 3) a quién se rechaza. Existe la posibilidad de mencionar más de un nombre, de modo que luego se disponga de información sobre personas elegidas en diferente orden de preferencia y sobre personas que no aparecen elegidas por nadie (aunque no estén rechazadas) en ningún lugar de preferencia y que resultarían objeto de atención por parte del educador. Igualmente, puede interrogarse acerca del porqué de las elecciones o rechazos puestos de manifiesto. Como es evidente, con la primera pregunta se detectan las preferencias intelectuales, la segunda las preferencias afectivas y con la tercera la posible existencia de algún miembro rechazado por el grupo. Una vez que el grupo ha respondido el test, en una aplicación colectiva y por escrito, se numeran los tests contestados, de manera que no aparezcan los nombres de los interesados en las representaciones posteriores y se garantice la confidencialidad de las respuestas. La aplicación del test a alumnos menores de ocho años se suele realizar de forma oral, con el propio profesor registrando las respuestas.

## **DIARIO DEL ALUMNO**

El diario de los alumnos puede ser un buen instrumento para conocer, desde su perspectiva, lo que ocurre en el aula, su propia autoevaluación, para implicar a los alumnos en la mejora de su aprendizaje y del proceso de enseñanza, así como para ayudar a identificar problemas, etcétera. Al tiempo, es un medio de aprendizaje para el alumno: incrementa su capacidad de escritura, la habilidad para expresar sus propios sentimientos, etcétera. Cada alumno anota algunos comentarios sobre la clase: ambiente de clase, relación con los compañeros, grado de satisfacción, actividades que más le han gustado, sus actitudes ante algún problema social o moral abordado, etcétera. Para no transgredir el carácter íntimo que pudiera adoptar (con fines autoevaluativos o reflexivos del alumno), si el diario se emplea por el profesor como medio complementario de evaluación, debe referirse a las vivencias y preocupaciones relativas exclusivamente a su trabajo en el centro escolar. En último caso, este asunto depende del talante mismo del profesor, de la percepción del alumno, y del propio sentido que tenga la evaluación.

30 de marzo “Hoy estoy preocupada por haber reñido con mi hermano, y por el castigo que nos ha puesto mi padre. Por eso he estado distraída en la lectura y en los ejercicios de comunicación que se han hecho en clase. En el recreo, además, no he tenido ganas de juntarme con las amigas. Lo que menos he entendido del inglés en el ejercicio de la traducción de hoy ha sido... Debo preguntar mañana a la profesora como se conjuga...” (Isabel; 11 años).

#### Ejemplo de parte del diario de una alumna

En algunos casos, el diario del alumno se emplea como un cuaderno de trabajo, en donde se va recopilando el conjunto de actividades, trabajos, síntesis, ejercicios o tareas que a lo largo del curso se van realizando. En estos casos se convierte en uno de los instrumentos básicos en la metodología didáctica de la asignatura. Pero no es este el tipo que nos interesa en nuestro ámbito. Por tratarse de un documento que no se pretende enseñar a nadie, el diario tiene la ventaja de la veracidad de los datos contenidos en él; por el contrario, hay que hacer notar que esos datos pueden ser absolutamente subjetivos y de eso debe ser consciente el evaluador/profesor. Resulta interesante porque la información de cada día puede servir, a posteriori, de contraste con la recogida a través de otros instrumentos más formalizados y con la colaboración de varios evaluadores. Con el paso del tiempo, nuestra memoria selectiva hace que desechemos mucha información. Esa información sólo es recuperable si la hemos plasmado, día a día, en nuestro diario personal con fines profesionales. Aunque las anotaciones del diario tengan un carácter estrictamente personal, se puede constatar cómo muchas de ellas coinciden con múltiples situaciones profesionales. En otros casos, para salvar este componente íntimo se puede adoptar la forma de diálogos diarios escritos, como un momento en que todos los días (al comienzo de la jornada o al final de ella o de un trabajo) el tutor dialoga con los alumnos sobre las tareas, actividades, sentimientos y percepciones, y estos expresan su opinión sobre las decisiones del profesor y sobre sus propias preferencias. Este tipo de diario proporciona al alumno la oportunidad de expresar lo que siente y evaluar el trabajo del aula, y crea una relación directa entre profesor y alumnado; al profesor le ayuda para ver el grado de desarrollo de cada alumno, para planificar de modo más ajustado la enseñanza, investigar su práctica, etcétera. Como procedimiento, cada día los alumnos deben escribir al menos cuatro o cinco líneas sobre el trabajo escolar, sus intereses personales, etcétera. Se puede pensar que

el diario es un medio costoso temporalmente, pero en la práctica no lo es si los alumnos lo escriben en un formato sencillo, dedicando, por ejemplo, al final de la sesión para iniciarlo; luego lo acabarán en otro momento; el profesor, por su parte, puede cada día revisar al azar un determinado número de diarios. De este modo, en poco tiempo se puede ir teniendo una visión de lo que piensan los alumnos.

## GRABACIÓN

Esta herramienta es útil cuando el evaluador afronta las dificultades que plantean la observación rigurosa y el registro de la información en casos específicos, como pueden ser los relativos a recogida de datos en situaciones de comunicación (en el aula –trabajos con contenidos de esta temática, coloquios– o en la entrevista, por ejemplo), de manifestación de determinadas actitudes, de lenguaje no verbal, etcétera. La grabación en audio, en video o, incluso, en fotografía de las actuaciones concretas, resulta de gran utilidad y de enorme valor para contar con datos fidedignos que, después, se trasladen a los registros escritos elaborados para tal efecto. Las situaciones descritas generalmente se caracterizan por hechos que transcurren con gran rapidez, difíciles –cuando no imposibles– de reproducir con precisión, con una gran influencia de los gestos o actitudes para su interpretación objetiva. Estas situaciones suelen ocurrir en escenarios que propician la pérdida de datos o su reflejo posterior de forma poco exacta, con una fuerte carga de subjetividad. La grabación, en estos casos, permite la reproducción permanente de las situaciones referidas, con lo cual se puede escuchar atentamente cuantas veces sea necesario, ver la actuación de una persona en un grupo o del conjunto del grupo, localizar la posición grupal de cada sujeto, etcétera. Facilita, por tanto, la observación serena y el contraste de los datos recolectados. En cuanto a la fotografía, es un dispositivo que resulta útil para dejar constancia de múltiples elementos educativos, que pueden tener incidencia o poner de manifiesto lo que está ocurriendo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo de este modo, a mejorar los mismos y a interpretar los resultados. Por ejemplo, la fotografía sirve para captar con exactitud: organización del mobiliario y material dentro del aula, ubicación espacial de los alumnos, organización de los equipos de trabajo y situación de cada sujeto dentro de ellos, grupo de alumnos que se forman espontáneamente en el patio de recreo, en los pasillos o en el comedor, expresión de los



profesores y alumnos durante alguna explicación, nivel de integración de cada alumno en función de las posturas físicas que adopta, etcétera. Todos los datos recolectados por cualquiera de estos medios sirven como un buen pretexto para potenciar el diálogo entre evaluadores y evaluados, para el contraste de opiniones sobre hechos puestos de manifiesto en las interacciones cotidianas.

## **INCONVENIENTES DE LA GRABACIÓN**

- Hay que contar con la aprobación por parte de todas las personas implicadas en la grabación y su conocimiento de la finalidad de la grabación, de lo contrario presentaría graves problemas éticos.
- Aunque la grabación parece garantizar la objetividad por el reflejo fiel de los hechos, hay que considerar que quien encuadra la cámara y determina el objetivo a grabar selecciona ciertos eventos y deja fuera otros, con lo que se puede ocultar aspectos importantes de la actuación del grupo y, por lo tanto, estar ofreciendo datos parciales.
- Algunas personas pueden inhibirse al saber que se está grabando una determinada actividad.

## **LAS RÚBRICAS**

Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los alumnos 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 retroalimentación. Las rúbricas se usan típicamente, por tanto, cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y pueden emplearse para evaluar un amplio rango de asignaturas y actividades. Se pueden usar para evaluar ensayos o trabajos individuales de los alumnos, pero también para evaluar actividades grupales breves, proyectos amplios realizados en equipo o presentaciones orales colectivas. Y son igualmente apropiadas para las áreas técnicas, científicas o las ciencias sociales y humanidades. Cuándo y dónde usar una rúbrica no depende ni del área ni del tipo de asignatura, sino más bien del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta. Convencionalmente se distinguen dos tipos básicos de rúbricas, que varían en razón de su estructura o concepción formal: analíticas y

holísticas. Desde un punto de vista temático ambas pueden ser, a su vez, genéricas (referidas por ejemplo a competencias transversales como la expresión oral o escrita) o específicas de un dominio, disciplina o tarea.

## TIPOS DE RÚBRICAS

### RÚBRICAS ANALÍTICAS

En este tipo de rúbricas cada criterio o dimensión relevante en relación con el producto evaluado se considera separadamente y se enjuicia sobre la base de una escala descriptiva propia. En consecuencia, para un producto dado se obtienen varias puntuaciones parciales que habitualmente al final se agregan a una puntuación total. Las rúbricas analíticas tienen los siguientes elementos básicos:

a) Dimensiones. Son componentes que constituyen, por agregación, el marco de la evaluación del producto/desempeño del alumno. Pueden representar subcomponentes de la tarea, aspectos particulares de la misma, atributos genéricos, etcétera. Formalmente suelen disponerse en la primera columna.

b) Niveles de desempeño. Son categorías dispuestas como un gradiente. Definen la calidad del trabajo del alumno. Pueden ser expresados tanto con etiquetas cualitativas (excelente, bueno, satisfactorio, etcétera) como con un sistema numérico, o con ambos elementos. Habitualmente representan el encabezado de la tabla, al ubicarse en la primera fila.

c) Descriptores. Es una breve explicación de la evidencia que permite juzgar el trabajo particular de un alumno a lo largo de las distintas dimensiones o criterios y asignarlo a un nivel de desempeño concreto. Se disponen en las celdas que definen la intersección de cada criterio con cada nivel de desempeño.

Por otra parte, se sugiere que, convencionalmente, toda rúbrica esté identificada con un título, incluya un objetivo establecido explícitamente y vaya acompañada de unas breves instrucciones para su uso.

## RÚBRICAS HOLÍSTICAS

A diferencia de las rúbricas analíticas, en las holísticas los distintos criterios o dimensiones de la tarea son considerados en combinación sobre una escala descriptiva única. De este modo proporcionan un juicio más global sobre la calidad de los procesos y productos evaluados, puesto que el foco de la puntuación derivada de estas rúbricas se pone en el valor general del trabajo evaluado sobre una escala unidimensional. La selección 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 la dimensión formativa o sumativa. Otros factores a considerar son: el tiempo requerido, la naturaleza de la tarea en sí misma o los criterios especificados de desempeño que están siendo observados. En general, podemos decir que cuando no es posible separar una evaluación en factores independientes, y cuando hay superposición o solapamiento entre los criterios fijados para la evaluación de los diferentes factores, puede ser preferible una rúbrica de puntuación holística. Por otra parte, seleccionar una rúbrica analítica no impide incorporar un factor general/holístico como un criterio más, aunque en este caso se deba ser cuidadoso en los procesos de valoración para no otorgar importancia o énfasis no previstos a criterios determinados.

## POR QUÉ Y PARA QUÉ USAR RÚBRICAS

Las rúbricas son una de las muchas alternativas disponibles para evaluar el trabajo del alumno, por lo que su amplio uso y popularidad en el ámbito anglosajón se puede explicar por el hecho de responder eficazmente a dos de los retos básicos que plantea la evaluación auténtica y alternativa: a) evaluar los productos o desempeños del alumno con objetividad y consistencia, y b) proporcionar feedback significativo a los alumnos y emitir calificaciones sin invertir grandes cantidades de tiempo. Además, buena parte de la literatura pedagógica considera que las rúbricas son una herramienta de gran potencialidad didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, más allá de la estricta parcela de la evaluación entendida en términos tradicionales. De las rúbricas se destaca su utilidad para clarificar los objetivos de aprendizaje y para diseñar la instrucción, de modo que se oriente efectivamente hacia ellos, para comunicar a los alumnos los resultados

de aprendizaje esperados, proporcionarles información sobre su progreso y juzgar el producto final en términos del grado en el que se cubrieron los objetivos. En definitiva, las rúbricas pueden ser un instrumento útil antes, durante y al término de una unidad didáctica o proceso determinado de enseñanza-aprendizaje en varios sentidos:

- Ayudan al docente a clarificar y refinar los objetivos del aprendizaje y de la evaluación y a mantenerlos vinculados con los contenidos y las actividades del curso.
- Facilitan la comunicación a los alumnos de los resultados de aprendizaje esperados.
- Permiten proporcionar a los alumnos feedback descriptivo y a tiempo, tanto en contextos formativos como sumativos.
- Disponen un escenario positivo para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los alumnos.

En esta sección hemos descrito algunos de los métodos, técnicas e instrumentos más frecuentemente empleados para valorar el aprendizaje del alumnado desde un paradigma de evaluación cualitativa. Como ya se ha afirmado, algunos de estos procedimientos son de vieja data en las aulas de clase. En el penúltimo capítulo se ofrecen algunas orientaciones metodológicas para la evaluación de las competencias en educación, toda vez que la educación por competencias es un tema de enorme relevancia y actualidad no sólo en el sistema educativo mexicano, sino en distintos sistemas educativos de Latinoamérica y el resto del mundo.

## Bibliografía

- Lopez , Blanca Silvia. Evaluación del aprendizaje: Alternativas y nuevos desarrollos. Trillas. 2005
- S. Saavedra R, Manuel. Evaluación del aprendizaje, Pax Mexico. 2000
- Santos Guerra, Miguel Angel. La evaluación como aprendizaje. Editorial Bonum.2007.
- Horbath, Jorge E; La evaluación educativa en México. Revista de relaciones internacionales, Estrategia y seguridad, vol.9, num.1, enero-junio,2014, pp.59-85
- Moreno Olivos, Tiburcio. Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Casa abierta al tiempo Unidad Cuajimalpa.2016.
- Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. Consultado: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SI665-109X2010000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI665-109X2010000200005).