



Mi Universidad

ANTOLOGÍA

MODELOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Ciencias de la Educación

Quinto Cuatrimestre

ENERO- ABRIL

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 – Tzitol 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.

MODELOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

OBJETIVO GENERAL.

Analizar el sistema metodológico, teórico y técnico de la evaluación de la práctica de la enseñanza docente en el aula, y los diferentes mecanismos e instrumentos de medición de los aprendizajes esperados de los alumnos, desde la fundamentación epistemológica pedagógica.

Criterios de evaluación

Trabajos escritos	10%
Actividades áulicas	20%
Actividades web escolar	20%
Examen	50%
Total	100%
Escala de calificaciones	7-10
Mínima aprobatoria	7

INDICE

UNIDAD I

CONTEXTO, IMPORTANCIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

- I.1. La importancia de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- I.2. Desarrollo de la perspectiva de la excelencia en evaluación.
- I.3. La evaluación para el aprendizaje.
- I.4. Posturas epistemológicas de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.
 - I.4.1. La evaluación como tecnología.
 - I.4.2. La evaluación como práctica cultural.
 - I.4.3. La evaluación como práctica socio-política

UNIDAD II

DEFINICIONES, PRINCIPIOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

- 2.1. Concepto de evaluación educativa.
- 2.2. Características que definen la evaluación educativa.
- 2.3. Momentos de la evaluación en el ámbito educativo.
- 2.4. ¿quién evalúa el proceso enseñanza-aprendizaje?
- 2.5. Concepto y características generales de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- 2.6. Características de la evaluación.
- 2.7. Funciones de la evaluación: ¿para qué evaluamos?
- 2.8. ¿cuándo evaluar?
- 2.9. Enfoques de la evaluación: ¿por qué evaluamos?
- 2.10.- evaluación inicial o diagnóstica.
 - 2.11. Evaluación formativa.
 - 2.12. Evaluación sumativa.
- 2.13. Fases y procesos implicados en el proceso evaluativo.

UNIDAD III.

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

- 3.1. Técnicas e instrumentos de evaluación.
- 3.2. ¿Con qué evaluar?
- 3.3. Criterios de elección.
- 3.4. Tipos de técnicas utilizadas.

UNIDAD IV

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

- 4.1. La evaluación de la enseñanza docente
- 4.2. Fin de la evaluación docente.
- 4.3. La evaluación docente produce mejora.
- 4.4. Combinación de la evaluación interna y externa.
- 4.5. Desafíos de la evaluación de la enseñanza docente.
- 4.6. Situación en distintos países.
- 4.7. Dimensión política de la evaluación de la enseñanza docente.
- 4.8. Dimensión teórica de la evaluación de la enseñanza docente.
- 4.9. Dimensión metodológica-instrumental de la evaluación de la enseñanza docente.
- 4.10. Dimensión de uso de la evaluación de la enseñanza docente.
- 4.11. Dimensión de meta-evaluación de la evaluación de la enseñanza docente.

UNIDAD I.

CONTEXTO, IMPORTANCIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

I.1. La importancia de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

Plantear cómo se ha de entender, en nuestro contexto, la evaluación de la práctica docente para provocar la mejora y, sobre todo, para asegurar con equidad el derecho a la educación de la ciudadanía. Una larga tradición del pensamiento progresista en educación, con razones fundadas por los modos y usos a que ha dado lugar, se ha opuesto a cualquier forma de control sobre los centros escolares y el profesorado. Sin embargo, actualmente, hemos de repensar cómo se puede garantizar el derecho a una buena educación para todos si no hay arbitrados dispositivos para que escuelas y profesorado den cuentas (a sí mismos, a la comunidad o a la administración) de la educación ofrecida. Como argumenta Linda Darling-Hammond (2001),

“si se aspira a que los alumnos alcancen unos estándares de mayor calidad educativa hay que suponer que también los profesores han de satisfacer ciertos estándares o criterios de calidad en su trabajo. Unos estándares de enseñanza elevados y rigurosos constituyen la piedra angular de un sistema de control que concentre su atención en el aprendizaje de los alumnos” (p. 314).

Es preciso contar, pues, con algún tipo de dispositivo (**externos, además de internos**) que garanticen la equidad de “todos” los alumnos en su derecho a la educación. La cuestión es cómo hacerlo en formas que motiven a los que ya lo hacen bien y, a la vez, contribuyan a mejorar a aquellos establecimientos de enseñanza y profesorado que consiguen bajos niveles en su alumnado, como actualmente se plantea en la “nueva” responsabilidad por los resultados (Carnoy, Elmore y Siskin, 2003; Gunzenhauser y Hyde, 2007) o de los estándares (Ferrer, 2007). Asegurar que todo ciudadano está recibiendo la educación que desarrolla sus posibilidades no puede hacerse dejando el asunto al arbitrio (y suerte) contingente de cada centro escolar y su profesorado. En conjunto, como objetivo último, dicen Ravela, Arregui y otros (2008: 62), lejos de culpabilizar al

profesorado, “la evaluación debe estar al servicio del desarrollo de un sentido de responsabilidad compartida por la educación como bien público. Debe promover el compromiso con la educación de todos los actores, cada uno según su lugar y ámbito de acción”.

En el fondo, para lograr hacer de cada escuela una buena escuela, meta irrenunciable de cualquier sistema educativo, nos encontramos con el dilema de actuar por presión externa (control de resultados) o promover el compromiso e implicación interna (autoevaluación). Si bien sabemos que una política intensificadora puede inhibir los esfuerzos de mejora del profesorado y del centro escolar, perdiendo el potencial de sinergia que debía tener; tampoco cabe confiar sin más en los procesos iniciados por todo el profesorado. Esto último, si bien debe ser potenciado por las instancias centrales, no puede ser presupuesto.

Hay bases para pensar que, en determinados contextos, una lógica de colaboración debe verse impulsada por mecanismos de presión que lleven a los actores a asumir compromisos por la mejora. En momentos en que éstos se debilitan, siempre existe, como contrapartida, la intervención externa para aquellos casos en los que no se está alcanzando determinados niveles de calidad. Lograr un equilibrio, siempre inestable, es el problema. En cualquier caso, primero capacitar, sólo en segundo lugar, presionar. Nuestro Sistema Educativo basa su eficacia, entre otros aspectos, en la evaluación.

La evaluación lejos de entenderse como una medición de los productos y realizaciones escolares, propia de otras épocas, constituye hoy uno de los pilares del mismo Sistema. Una de las novedades del concepto de evaluación son los ámbitos donde obligatoriamente se debe realizar. Junto a la evaluación ya tradicional de los aprendizajes escolares, aparece hoy con fuerza y obligación legal la evaluación de la enseñanza.

La evaluación es una reflexión, un control de calidad sobre lo que se hace, un análisis... y luego una toma de decisiones. Una de ellas, en el caso del aprendizaje, es calificar al alumno pero no la única y a veces ni la más importante. En el transcurso de los últimos años, el tema de la evaluación ha alcanzado un protagonismo evidente hasta convertirse en

uno de los aspectos centrales de discusiones, reflexiones y debates pedagógicos. ¿El motivo?... pocas tareas provocan tantas dudas, y contradicciones a los docentes, como las relacionadas con la evaluación y las actuaciones o decisiones asociadas a ella.

Dentro de nuestra normativa educativa, el término evaluación aparece por vez primera de un modo generalizado con la Ley General de Educación de 1970. Desde entonces su concepción se ha ido haciendo más compleja y provocando un mayor grado de confusión, paulatinamente, con su extensión a los diferentes ámbitos de la enseñanza.

Habitualmente, cuando se habla de evaluación se piensa, de forma prioritaria e incluso exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos (evaluación del aprendizaje). Hoy en día éste sigue siendo el principal punto de mira de cualquier aproximación al hecho evaluador.

El profesorado, los padres, los propios alumnos y el propio Sistema, se refieren a la evaluación como el instrumento calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y sólo él, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizados según objetivos mínimos para todos.

Esta concepción es una herencia del sistema tradicional que ponía énfasis en medir las adquisiciones o la mejora de las habilidades. Dada la importancia concedida a los resultados, el alumno justificaba la actividad docente únicamente como una forma para mejorar dichos resultados.

Es decir, el profesor justifica socialmente su función en la medida que acredita resultados - óptimos, por supuesto- de sus alumnos.

Hoy la evaluación adquiere un nuevo sentido, superior a la mera recogida de datos, pero a la vez aparece como pieza clave imprescindible para que el profesor preste al alumno la ayuda necesaria, y en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que se han ido

produciendo. El profesor que realiza una programación tiene en cuenta la edad, capacidad y preparación del grupo con el que piensa realizarla, pero ha de descender a la personalización. La evaluación hace posible ese descenso de adaptar los programas a las singularidades de cada alumno.

1.2. Desarrollo de la perspectiva de la excelencia en evaluación.

Según Stiggins (2002), la evolución que ha sufrido la evaluación en las dos últimas décadas ha estado orientada a mantener fuertemente la visión de que la mejora de la escuela requiere:

- La articulación de estándares de rendimiento superiores,
- La transformación de estas expectativas en evaluaciones rigurosas, y
- La expectativa de rendición de cuentas, por parte de los educadores, del rendimiento del alumno, como se refleja en las puntuaciones de las pruebas.

Los estándares son importantes porque enmarcan las definiciones aceptadas o apreciadas del éxito académico, en tanto que la rendición de cuentas obliga a atender estos estándares cuando los educadores planean e imparten la enseñanza en el aula. La evaluación provee la evidencia de éxito por parte de los alumnos, los profesores y el sistema escolar en su conjunto.

Se piensa que para obtener un beneficio superior de la energía dedicada a la mejora de la escuela hay que subir la barra estableciendo estándares de “clase mundial” para el rendimiento del alumno, como opuesto a las competencias mínimas. Lejos de intensificar el impacto de los estándares y las evaluaciones, los políticos, a menudo, mantienen la promesa de otorgar premios para las escuelas que obtengan altas puntuaciones y sanciones para las escuelas que no lo consigan.

En esta atmósfera, la confianza está depositada en las evaluaciones del aprendizaje de alto impacto como indicador para informar la toma de decisiones en la rendición de cuentas. Desde esta óptica, se espera que estas pruebas brinden información acerca de cuánto han

aprendido los alumnos, si los estándares fueron cubiertos, y si los educadores realizaron el trabajo para el que se les contrató.

Una visión distorsionada de la evaluación El ambiente de evaluación antes descrito expresa un conjunto de creencias sociales acerca de qué papel debe jugar la evaluación en las escuelas. Durante años hemos logrado llevar estas creencias a extremos desafortunados. Por ejemplo, se ha pensado que la evaluación debe servir a dos propósitos: informar para la toma de decisiones y motivar el aprendizaje. Con respecto al primero, se han construido sistemas de evaluación alrededor de la creencia de que las decisiones más importantes son tomadas por quienes diseñan los programas educativos y hacen las políticas que afectan a un rango más amplio de aulas y alumnos. Por ello, se ha otorgado mayor peso, primero, a satisfacer las necesidades de información de los que toman las decisiones (a nivel federal o estatal). Este es el fundamento de la fuerte creencia en el poder de las pruebas estandarizadas, las cuales proveen datos comparables que pueden ser sumados a través de escuelas, zonas y estados para informar decisiones programáticas de largo alcance.

Con respecto al uso de la evaluación para motivar, casi todos transitamos por aulas en las cuales los profesores creían que la mejor forma de incrementar el aprendizaje era maximizando la ansiedad, y la evaluación siempre tenía que ser el intimidador más grande. A causa de sus propias experiencias exitosas en ascender a posiciones de liderazgo y autoridad, la mayoría de quienes hoy dirigen la educación aprendieron que el camino para el éxito, cuando se enfrentan con un desafío mayor, consiste en redoblar sus esfuerzos: trabajo más duro y más inteligente. Es decir, consideran que la forma para conseguir que los alumnos aprendan más, es enfrentarlos con un reto más difícil. Esto provocará que redoblen sus esfuerzos, aprendan más, sus puntuaciones en las pruebas suban y las escuelas sean más efectivas. Según esta visión, de lo que se trata es de motivar a los alumnos para que realicen un esfuerzo mayor “estableciendo estándares académicos más altos”, “subiendo la barra” e implementando más pruebas de alto impacto (high-stakes tests), término derivado de juegos de alto riesgo. En el fondo, éste es el fundamento de la

creencia en el poder de las pruebas estandarizadas orientadas a la rendición de cuentas para la mejora de la escuela.

De hecho, la experiencia ha demostrado que cuando algunos alumnos se enfrentan a un desafío mayor, mediante pruebas de alto impacto, lo que hacen es redoblar sus esfuerzos, y aprenden más de lo que podrían haber aprendido sin el incentivo adicional. Sin embargo, esto es cierto sólo para el caso de algunos alumnos; esta estrategia no funciona con todos. En cambio, otro amplio segmento de la población escolar, cuando se enfrenta con un reto todavía más difícil que el primero en el que ya hubiere fracasado, no redoblará sus esfuerzos –un punto que la mayoría de la gente olvida–. Estos alumnos verán los nuevos estándares y las demandas por puntuaciones más altas en las pruebas como inalcanzables para ellos, y caerán en el desaliento.

1.3. La evaluación para el aprendizaje.

Sin embargo, el pasaje anteriormente descrito no es la única vía; existe otra forma en que la evaluación puede contribuir al desarrollo de las escuelas, la cual, desafortunadamente, ha sido en gran parte ignorada en la evolución de los estándares, la evaluación y el movimiento de la rendición de cuentas. La evaluación también puede ser empleada para aprender, lo que en la bibliografía especializada se conoce con el concepto de evaluación para el aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se elabora principalmente para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias. Una actividad de evaluación puede contribuir al aprendizaje si proporciona información que los profesores y los alumnos puedan usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Dicha evaluación se convierte en “evaluación formativa”

cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Si las evaluaciones del aprendizaje proveen evidencia del rendimiento de los alumnos para informes públicos, las evaluaciones para el aprendizaje sirven para ayudar a los alumnos a aprender más. La distinción crucial estriba entre una evaluación para determinar el estatus del aprendizaje y una evaluación para promover un aprendizaje mayor.

Tanto las evaluaciones del aprendizaje como para el aprendizaje son importantes. Aunque actualmente se llevan a cabo muchas evaluaciones del aprendizaje, si se quiere conseguir un balance entre las dos, se debe hacer una inversión mucho más fuerte en la evaluación para el aprendizaje. Ahora sabemos que se pueden obtener grandes beneficios en el rendimiento escolar si se convierte el proceso diario de evaluación en el aula en un instrumento más poderoso para el aprendizaje. Para ello, será necesario proveer a los profesores con las herramientas de evaluación que necesitan para hacer mejor su trabajo.

Lo anterior supone equiparar la idea de evaluación para el aprendizaje con un término común entre nosotros: “evaluación formativa”. Pero hay que tener cuidado con su empleo porque no son conceptos equivalentes. La evaluación para el aprendizaje es un proceso que va más allá de las pruebas frecuentes y no provee a los profesores con evidencia de modo que ellos puedan revisar su enseñanza, aunque esos pasos son parte de esto. Además, la evaluación para el aprendizaje debe incluir a los alumnos en el proceso.

Cuando los profesores evalúan para el aprendizaje, usan el proceso de evaluación en el aula y el continuo flujo de información acerca del desempeño del alumno que esto provee, a fin de obtener beneficios, no sólo de verificar el aprendizaje adquirido.

Ellos hacen esto para:

- Comprender y articular en beneficio de la enseñanza el logro de las metas que los alumnos están alcanzando.
- Informar a los alumnos de esas metas de aprendizaje, de modo que las comprendan desde que inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer el conocimiento de la evaluación y, por tanto, ser capaces de transformar sus expectativas en ejercicios de evaluación y procedimientos de puntuación que reflejen con precisión el aprendizaje del alumno.
- Usar las evaluaciones de aula para construir la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices y ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como a establecer una base para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Traducir los resultados de la evaluación de aula en retroalimentación descriptiva (versus retroalimentación de juicio) para los alumnos, ofreciéndoles orientaciones específicas acerca de cómo mejorar.
- Ajustar continuamente la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula.
- Conducir a los alumnos hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito.
- Involucrar activamente a los alumnos en la comunicación con su profesor y sus familias acerca de su rendimiento y su mejora.

En síntesis, el efecto de la evaluación *para* el aprendizaje consiste en que los alumnos se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo de forma productiva. En otras palabras, que no caigan en la frustración ni en el desaliento.

1.4. Posturas epistemológicas de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Existen tres perspectivas teóricas de la evaluación: la evaluación como tecnología, la evaluación como práctica cultural, y la evaluación como práctica socio-política. Aunque desde el punto de vista teórico-epistemológico existe una clara distinción entre ellas, en el contexto de la escuela estas configuraciones operan simultáneamente de forma muchas veces interrelacionada, lo que no significa que todas tengan el mismo valor y reconocimiento social, pues la evaluación como tecnología se impone a las otras posturas, al ser fuertemente impulsada por organismos nacionales e internacionales, mediante la aplicación de pruebas masivas estandarizadas. También se analizan las implicaciones de estas perspectivas en el ámbito del desarrollo curricular y las prácticas pedagógicas del profesorado.

Pese a que en el discurso se destacan los beneficios de la evaluación formativa, ésta continuamente se ve opacada por una evaluación a gran escala, cuyos resultados orientan la toma de decisiones de las autoridades educativas.

Estamos viviendo una época en que la evaluación ha adquirido un gran protagonismo en los sistemas educativos de todo el mundo; algunos consideran que este interés responde sobre todo a la necesidad de rendición de cuentas de la forma en que se administran los recursos públicos que la sociedad destina para la operación de los sistemas escolares y su relación con los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos esperados. Las recientes crisis económicas no han hecho más que enfatizar este interés por una mayor vigilancia y control de la escuela. Esta obsesión por la racionalización tiene una vieja data, podríamos situar su génesis con el advenimiento de la sociedad industrial del siglo XIX en los países occidentales, donde el énfasis estaba puesto –y continúa estando– en lograr la máxima eficiencia y eficacia de los sistemas educativos.

No obstante los logros que la humanidad ha conseguido en el ámbito educativo, sobre todo en el último siglo, lo cierto es que la evaluación es uno de los componentes que

muestra una mayor resistencia al cambio y la innovación. Algunos autores consideran a la evaluación como “la piedra de toque” del currículum escolar, lo que significa que si cambiamos todos los demás componentes, pero dejamos intacto el sistema de evaluación empleado por el docente, no debemos esperar cambios en el aula, porque nada nuevo ocurrirá. Es así de simple y de complejo, el asunto.

En la primera década del siglo XXI, hemos sido testigos de cómo la evaluación ha ido cobrando una mayor presencia en el ámbito internacional, al tiempo que ejerce una fuerte influencia en las políticas de evaluación que son adoptadas por los países en desarrollo. A este predominio difícilmente pueden resistirse, toda vez que dichas evaluaciones son patrocinadas por organismos internacionales, los cuales detentan un poder económico y político que les posibilita imponer a los países periféricos una visión dominante en la evaluación. Como veremos, éste es un enfoque de la evaluación como tecnología.

En México, esta visión de la evaluación como tecnología lejos de perder fuerza –ante las nuevas concepciones y enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación educativa– parece surgir con nuevos bríos, dado el valor y reconocimiento que, paradójicamente, las pruebas masivas y sus puntuaciones, han adquirido en las políticas educativas nacionales. Contrariamente a la tendencia que se observa en los países desarrollados, donde las evaluaciones masivas y estandarizadas parecen haber entrado en una fase de declive, según Hargreaves y Shirley se trata de una era de postestandarización de la educación que responde a una: *estandarización educativa [que] ha embrutecido nuestro currículum y ha lastrado nuestras escuelas con una burocracia aún más despótica y arbitraria cuya inflexibilidad nos está minando la adaptación al futuro. Estas viejas ideas del cambio educativo surgidas en el siglo XX están totalmente desfasadas y no sirven para este rápido, flexible y vulnerable nuevo mundo del siglo XXI (Hargreaves y Shirley 2012, 13).*

1.4.1. La evaluación como tecnología.

El discurso de la evaluación es hoy en día en su mayor parte un discurso de la tecnología. Durante buena parte del siglo XX y lo que va del XXI, los propósitos de la evaluación no han cambiado sustancialmente: la evaluación ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben.

Asimismo, aunque han sido importantes los desarrollos técnicos (la teoría de respuesta al ítem o el análisis de sesgos del ítem) y los cambios tecnológicos (tests adaptados a la computadora), fundamentalmente se mantienen los mismos procedimientos usados, siendo las pruebas o tests el método primario de evaluación educativa. Esto significa que los juicios que se hacen acerca del aprendizaje están mediados por el diseño de instrumentos de medición, así como por la asignación de puntuaciones y su interpretación.

La supremacía de la medición y los métodos estadísticos en la evaluación educativa, en los Estados Unidos en particular, ha requerido un incremento de conocimiento técnico y especializado, el cual promueve la identificación de la evaluación con la tecnología. Hay una creencia prevaleciente, incluso por aquellos involucrados en el proceso de desarrollo, en que la evaluación es principalmente un asunto de técnica y procedimiento, al cual se subordinan otras preocupaciones.

Un cambio principal durante los pasados cincuenta años ha sido la creciente demanda de tests educativos por parte de los responsables de las políticas, quienes están insatisfechos con la calidad de la educación (lo que ha sido puesto en evidencia por las puntuaciones de los tests) y esperan pruebas que sirvan como instrumentos de cambio de la enseñanza y el aprendizaje (Linn 1989).

En consecuencia, se especula que nuevas pruebas basadas en renovadas perspectivas constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje (como se refleja en las reformas curriculares más recientes) cambiarán las prácticas de aula. Se cree que estas nuevas

pruebas también podrían emplearse para facilitar el aprendizaje, brindar retroalimentación a los alumnos y a los profesores, y para mejorar la educación en general. Sin embargo, las prácticas de evaluación continúan siendo, en su mayor parte, normativas con un énfasis en la selección y, aunque ha habido intentos por desarrollar nuevos procedimientos de evaluación, estos no han sido radicalmente modificados para informar y apoyar el cambio en la enseñanza y el aprendizaje.

Estos propósitos de evaluación, junto con los procedimientos de las pruebas usadas para estos fines, parecen sugerir que la evaluación es vista como una tecnología desarrollada por técnicos o expertos en medición y usada por otros para tomar decisiones específicas o introducir cambios. La tecnología ha sido refinada para ser más eficiente, estandarizada y codificada; y la evaluación, generalmente, ha sido vista como externa y separada de la enseñanza y el aprendizaje.

Hoy en día, los debates acerca de la evaluación tienden a limitarse a asuntos de tecnología y forma; es raro encontrar que estas controversias se ocupen del papel que la evaluación juega en el contexto de la sociedad más amplia. Las actuales prácticas de evaluación son debatidas, por ejemplo, con respecto al impacto que tienen sobre la definición o estrechez del currículo, no sobre la necesidad de diferentes formas de evaluación (Shepard 1989). Sólo en raros casos hay investigadores que examinan las funciones que la evaluación cumple para validar y reproducir ciertas formas de conocimiento o ideas a expensas de otras (Broadfoot 1996; Hanson 1993; Kvale 1993). Se puede afirmar que la discusión acerca de la evaluación se mantiene principalmente dentro de los límites de la comunidad educativa experta y la preocupación de los educadores.

Una excepción ocurre cuando la evaluación llega a ser parte del debate público a través del sistema legal, cuando los asuntos de privacidad, sesgos e imparcialidad hacia ciertos grupos o individuos son traídos a la luz. Estos asuntos, sin embargo, a menudo son reducidos a discusiones sobre los aspectos técnicos de las puntuaciones de las pruebas y tendencias de selección.

En esta postura epistemológica, el currículum es entendido como producto, y el profesor juega un papel secundario –cuando no nulo– en la elaboración de los objetivos educativos. El alumno tampoco participa, en todo caso se le considera sólo como persona con un *conjunto de características psicológicas*, el cual, se presume, actúa, procesa, siente, aprende, de determinada forma bajo ciertas circunstancias. Por ende, ambos personajes en realidad carecen de poder.

En estas coordenadas, Boud señala que: El problema fundamental del enfoque predominante de la evaluación es que construye alumnos como sujetos pasivos. Es decir, los alumnos no tienen ningún otro papel que no sea someterse a los actos de evaluación de los demás, a ser medidos y clasificados. Cumplen con las normas y procedimientos para satisfacer las necesidades de una burocracia evaluadora (Boud 2007, 17). Desde luego, esta postura es incompatible con la concepción del alumno como aprendiz activo que es necesaria para una visión primordialmente educativa de la evaluación.

Esta concepción del currículum, sus componentes y el papel de los sujetos implicados conlleva a concebir la evaluación como un elemento de control a distintos niveles: de los profesores sobre los alumnos, del centro educativo sobre los profesores y alumnos, y de los administradores y diseñadores del currículo sobre el sistema. Algunos autores refieren que en realidad se trata de la construcción de un currículum “a prueba de profesores”, el cual debe ir acompañado del diseño y aplicación de evaluaciones capaces de controlar e imponer esa verticalidad, cuestión que en algunos países se resolvió mediante la elaboración de *tests* cada vez más *sofisticados* (Fernández 1994).

Este tipo de evaluación tiene como punto de mira al alumno, y son las calificaciones el índice para medir el éxito o fracaso, no sólo de éste, sino que, incluso, de profesores, escuelas y el sistema educativo en general, los cuales se valoran ya sea directa o indirectamente por medio de ese parámetro, entendido como las puntuaciones obtenidas

en los exámenes por parte de los alumnos. Esto es precisamente lo que está ocurriendo en México con los resultados de las pruebas masivas (PLANEA, EXCALE, EGEL, EXANI, PISA...) que se aplican en los distintos niveles del sistema educativo: el éxito o fracaso de los individuos o de las instituciones educativas se determina a partir de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en dichas pruebas.

En esta perspectiva, se impone desde fuera de la comunidad escolar cómo y qué contenidos culturales seleccionar, cómo presentarlos y, por supuesto, cómo evaluarlos. Así pues, aunque los profesores elaboren las pruebas con las que evalúan a sus alumnos, no pueden considerarse propias, originales o contextualizadas, toda vez que están marcadas por normas externas y, sobre todo, por la dominación hegemónica de la ideología educativa subyacente.

La mayoría de las veces no son necesarias imposiciones externas para que la evaluación continúe siendo un control externo. Incluso, ese mismo paradigma tecnocrático puede darse en modalidades de evaluación más participativas, como es el caso de la autoevaluación (ya sea de los alumnos, los profesores o los centros escolares). La aceptación incuestionable de los objetivos y fines educativos, conseguida por los procesos de *inculturación ideológico pedagógica* de los individuos, mediante la hegemonía, es suficiente para producir la repetición de esquemas y rutinas evaluadoras al servicio de intereses ajenos –a todas luces– a las necesidades educativas de las comunidades escolares.

Esta inculturación ideológico-pedagógica se expresa mediante la desprofesionalización de los docentes, quienes, despojados de un pensamiento crítico, terminan por asumir que su trabajo no consiste en poner a prueba, transformar o cuestionar el currículum oficial, sino en aplicarlo, siguiendo las prescripciones establecidas lo más fielmente posible. Ante las demandas escolares que los docentes afrontan en la cotidianidad del aula, privados de la confianza en su capacidad profesional, a menudo se muestran incapaces de atenderlas y no es infrecuente que soliciten la intervención de otros para solucionarlas. En México, en

muchas escuelas primarias del país, los profesores compran los exámenes que aplican a sus alumnos durante el ciclo escolar.

Desde esta perspectiva epistemológica, se entiende la evaluación como medición. Los docentes se convierten en *medidores* de las conductas observables de los alumnos, mientras que su trabajo se rutiniza, degrada y devalúa. La evaluación deja de ser un servicio de auto-información, para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y reorientar al sistema, transformándose en una preocupación casi exclusiva por el control de la situación y el mantenimiento de la disciplina en el aula. Las funciones de la evaluación que se privilegian son: selección, represión, fiscalización y potenciación de la reproducción social dominante.

Hace ya tres décadas que Apple (1982) advertía que cuando los profesores ceden el control de las habilidades curriculares y pedagógicas a las grandes editoriales, estas habilidades son remplazadas por técnicas para controlar mejor a los alumnos.

Según House (1981), la perspectiva técnica (o tecnológica) asume que la enseñanza y la innovación son tecnologías con un desarrollo predecible, susceptibles de ser trasladadas de una situación a otra. El énfasis de esta perspectiva está en la propia innovación; en sus características y en las partes que la componen, y en el tratamiento tecnológico del asunto. La premisa que subyace bajo esta perspectiva técnica es que todo el mundo comparte el interés por implementar las innovaciones, y que los fines de las mismas están fuera de toda cuestión y firmemente asentados. Lo único que falta decir es cuál es la mejor manera de llevarlos a cabo.

En el marco de la reforma de la evaluación internacional, la perspectiva técnica se centra en los aspectos relacionados con la organización, la estructura, la estrategia y la habilidad para desarrollar nuevas técnicas de valoración. Según este planteamiento, la evaluación alternativa (denominada así porque surge como una opción frente a la evaluación dominante –entendida como medición y basada en los *tests*–) es una tecnología compleja

que requiere unos conocimientos elaborados, por ejemplo, de cara a diseñar parámetros válidos y fiables para medir el trabajo que se realiza en el aula. La tarea consiste en crear procedimientos plausibles que sean significativos y ecuánimes, y que ayuden a los profesores a obtener la capacitación necesaria para integrar las nuevas técnicas de valoración, así como la calificación del trabajo de clase, el sistema de portafolios, la autoevaluación, las rúbricas, los diarios en vídeo y las exposiciones, dentro de su práctica habitual. Autores como Stiggins (1995) plantean el *analfabetismo* evaluador que predomina en los centros escolares: sin una visión transparente sobre el significado del éxito académico y sin la capacidad de transformar esa visión en valoraciones de calidad, no seremos capaces de ayudar a los alumnos a progresar eficazmente en su aprendizaje ni de integrar las evaluaciones en su práctica habitual.

1.4.2. La evaluación como práctica cultural.

Desde esta perspectiva el currículum –y por ende, la evaluación– pertenece al ámbito de lo práctico, lo que quiere decir que se sitúa en el campo de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos. Si aceptamos que la evaluación es un asunto práctico, todos los participantes habrán de ser considerados sujetos y no objetos.

Uno de los principios inherentes a la perspectiva práctica consiste en que las personas, niños incluidos, son fundamentalmente racionales. La prueba de este compromiso con la racionalidad aparece en la firme creencia en la *capacidad de prudencia y discernimiento del juicio personal*, ejercitada a través de procesos sistemáticos de reflexión. Como el lector ya se habrá podido percatar, estas capacidades quedan fuera del discurso de la evaluación en educación desde una perspectiva técnica.

En este escenario, el primer cometido que afronta el práctico (docente) consiste en interpretar el *currículum* como texto, pero, ¿qué significa esto? Significa que el análisis

textual rechaza la autoridad del documento para imponer su propio significado, lo que supone que el práctico no sólo tiene derecho, sino también obligación de dar su propio significado al texto.

Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica, o sea, como acción que compromete su propio juicio, también tomarán en serio la categoría de los alumnos como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular. Algo que, por cierto, en la evaluación generalmente se pierde de vista. Lo anterior supone que la preocupación del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza. Este planteamiento es una de las banderas que enarbolan las actuales reformas educativas en el mundo, las cuales propugnan por un *paradigma centrado en el aprendizaje*, aunque, muchos docentes no comprenden cabalmente su significado o simplifican la propuesta a tal grado que terminan socavando toda la fuerza transformadora del aprendizaje

(Moreno 2010a, b).

Se concibe al currículum como un asunto práctico y, por consiguiente, a los participantes en el proceso curricular como sujetos activos. La tarea del profesor deja de ser la de enseñar a los alumnos algo que él sabe para convertirse en un mediador que los pone en contacto con los contenidos culturales, al tiempo que los capacita para que se introduzcan en una comunidad de conocimiento.

Este enfoque del currículum influye también en la forma de mirar la evaluación. Por tanto, dicho concepto habrá de ser reconsiderado. Desde esta perspectiva, la evaluación de los objetivos previos no tiene cabida. En este sentido, Grundy afirma: Como el significado del currículum es cuestión de deliberación a cargo del práctico, del que parten ciertos juicios y acciones, y dado que la importancia del acontecimiento se cifra tanto en la acción o interacción como en el resultado, se deduce de ello que carece de sentido hablar de la eficacia del currículum en términos de objetivos especificados de antemano (Grundy 1991, 102).

Desde esta perspectiva la evaluación se convierte en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no se queda en algo separado. Fue Stenhouse (1994) quien argumentó en contra de la separación entre el desarrollador (del currículum) y el evaluador, y a favor de una investigación integrada del currículum. Si el interés básico es para un fin práctico, la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el bien de los participantes. No son juicios que puedan efectuar por completo quienes permanecen fuera de la situación de enseñanza, porque requieren el tipo de conocimiento personal al que sólo pueden acceder los participantes en la situación de aprendizaje. Los puntos de vista de terceros son útiles para la reflexión, pero, en último término, el interés práctico exige que los participantes sean los jueces de sus propias acciones (Grundy 1991).

Como lo correcto no puede determinarse por completo con independencia de la situación, la acción práctica se caracteriza por la elección y la deliberación. La acción práctica, centrada en los procesos de elaborar decisiones adecuadas que promuevan el bien permite mayor deliberación y, por tanto, una elección entre más acciones, dado que según Aristóteles: *deliberamos no sobre fines, sino sobre medios*. La deliberación es, pues, un elemento esencial de la acción práctica.

Así, la esencia de la noción griega de praxis (acción práctica) consistía en que la acción debería adoptarse sobre la base de un entendimiento pleno. Es más, se pensaba que el entendimiento sólo se lograba mediante la deliberación y el debate, a través de los cuales se aclaraba el significado de una situación o acontecimiento.

La acción siempre supone un riesgo, porque el resultado o las consecuencias nunca pueden conocerse por completo de antemano. Siempre existe un elemento de riesgo ante efectos no buscados de la acción. Esto resulta, de manera particular, pertinente para la educación “porque los hechos escolares o de la vida de la clase nunca dejarán de tener un

carácter abierto e indeterminado” (Carr y Kemmis 1988, 53). El interés práctico, por tanto, genera una acción entre sujetos, no sobre sujetos. La deliberación incluye el interpretar la situación, así como otorgarle sentido a la misma, de forma que se decida y se lleve a cabo la acción apropiada (la que se supone promueve el bien de los participantes).

Se destaca la importancia del modo en que se interpretan e integran las innovaciones en el contexto social y cultural de los centros escolares. Existe preocupación, sobre todo, por lo relativo a los *significados, las percepciones y las relaciones humanas*. Se debe considerar que cuando se alude a un enfoque de evaluación “de proceso”, se coloca en el centro a la *deliberación, el juicio y la atribución de significado*. La perspectiva práctica no contempla la división entre los diseñadores y los ejecutores del currículum. Por consiguiente, la evaluación no puede concebirse como algo separado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni del desarrollo del currículum. No cabe ni la evaluación impuesta desde fuera, ni el dualismo del profesor actuando separadamente como enseñante y como evaluador. Sólo hay un papel con múltiples funciones o tareas interrelacionadas. El docente es, por el hecho de serlo, evaluador y como evaluador también es y ha de seguir siendo educador. Se evalúa con la intención de perfeccionar los procesos educativos y en esto todos son actores, todos son participantes activos y responsables directos. Los objetivos educativos se convierten en *hipótesis* a comprobar en la clase. Los alumnos también han de comprometerse con la evaluación, pues los significados e interpretaciones de todos los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana (Stenhouse 1987). Este tipo de enfoque de evaluación entra en contradicción con el concepto de enseñanza para el examen, e incluso, puede chocar con ciertas normas oficiales para la calificación de los alumnos. Cabe advertir que las políticas educativas al uso de alcance nacional, así como el peso de las tradiciones pedagógicas (y evaluadoras) de los centros educativos pueden constituir un freno para que el docente oriente su actuación en el aula desde una perspectiva práctica de la evaluación.

House (1981) afirma que el proceso de innovación es en realidad una interpretación entre culturas, donde el cambio aporta nuevas ideas a la historia cultural de una escuela. Desde esta óptica, la reforma de la evaluación consistiría en una transformación de la cultura de las relaciones humanas implicadas en los procesos de valoración. Por otro lado, los procedimientos de evaluación alternativos no son acontecimientos que tengan lugar al final del aprendizaje (al concluir la clase, la unidad, el semestre o el año académico), sino que representan una parte integral del aprendizaje. Su objetivo no es tanto agrupar por categorías a los alumnos, o a las cantidades de conocimientos, como desarrollar conceptos comunes para toda la comunidad acerca de cómo y cuándo ocurre el aprendizaje. Tales procedimientos han de ser lo suficientemente sensibles como para detectar las representaciones mentales que los alumnos tienen de las ideas importantes. Deben ser capaces de discernir la habilidad de los alumnos para aplicar los conceptos adquiridos a la resolución de los problemas. Este tipo de evaluación ha sido designada como auténtica (Valencia 1993; Moreno 1999; 2004).

La evaluación genuina, en ese sentido, es polifacética, directa y profunda y depende en gran medida de la valoración de los profesores. Los alumnos llevan a cabo tareas reales bajo la supervisión del docente que dirige el proceso y aprovecha las oportunidades de retroalimentación que éste ofrece. Los criterios de evaluación no están ocultos ni suponen un misterio. Se anima a los profesores a enseñar para lograr esos fines, ya que las actividades de los alumnos incluyen situaciones reales que deben dominar para tener éxito. Este enfoque implica un diálogo constante con y entre los alumnos, requiere una evaluación continua, una autoevaluación y la valoración mutua entre compañeros. Los aprendices contribuyen activamente a la consecución de sus propios objetivos.

En resumen, la perspectiva de la evaluación como práctica cultural subraya la interacción entre varios puntos de vista, creencias y valores. La tarea de desarrollar procedimientos alternativos de evaluación trasciende los aspectos técnicos de medición, coordinación y

destreza para entrar en el área de las relaciones y la comunicación entre las partes implicadas en el ejercicio de la evaluación.

1.4.3. La evaluación como práctica socio-política.

En este punto, revisamos la historia de la evaluación, porque su genealogía permite analizar cómo –particularmente el uso de los exámenes– ha constituido, a través del tiempo, una práctica socio-política. La historia de la evaluación amplía nuestra comprensión de su empleo como un mecanismo para ejercer el poder, y para seleccionar y clasificar a los individuos según sus méritos. Estas funciones de la evaluación siguen vigentes, aun cuando el papel de la evaluación se ha ampliado y diversificado, y a partir de los cambios que la sociedad ha sufrido. Las implicaciones curriculares también parecen claras. Al principio mediante la evaluación se descubría el nuevo conocimiento o se legitimaba el conocimiento existente, después se empleó para verificar el aprendizaje individual y la adquisición del conocimiento establecido.

La historia de la evaluación rara vez ha sido estudiada sistemáticamente, aunque los procedimientos de evaluación formal hayan existido durante siglos. Una perspectiva histórica más amplia indica que los propósitos de la evaluación han cambiado para reflejar las transformaciones de la sociedad, pero con pocas excepciones, los procedimientos, aunque fortalecidos y sistematizados, han permanecido fundamentalmente sin cambios. Los primeros exámenes del servicio civil chino, por ejemplo, a menudo han sido citados como uno de los precursores de las formas de evaluación actuales (Dubois 1970). Estos exámenes –altamente competitivos y complejos– fueron usados para seleccionar individuos moralmente aceptables y capaces de sostener altos cargos públicos en una sociedad caracterizada por tener clases dirigentes no heredadas. El propósito de estos exámenes era estrictamente selectivo y no tenía fines educativos.

Otro origen de las prácticas de evaluación actuales puede encontrarse en los exámenes que se realizaban en las universidades europeas medievales, que contaban con uno de los primeros tipos de escolarización formal. Estos exámenes variaban considerablemente de una institución a otra; eran eventos públicos orales, a menudo considerados como ceremonias. En aquella época, era responsabilidad del maestro nominar a los alumnos para los exámenes, pero solamente lo hacían cuando estaban listos y eran capaces de tener éxito. Como resultado, “el fracaso de un candidato era un evento extremadamente raro” (Wilbrink 1997, 35). Como el acceso a la universidad estaba determinado por el estatus social, los exámenes altamente selectivos eran innecesarios. Más bien, los exámenes eran un reconocimiento público de que los candidatos podían responder cuestiones y clases sobre libros prescritos, con lo que se les otorgaba licencia para enseñar. Estos exámenes entonces tuvieron un propósito didáctico, haciendo obvia la unión entre enseñanza y evaluación.

Al mismo tiempo, las disputas –una forma de argumento donde los alumnos, usando la deducción, defendían públicamente una tesis y establecían su validez– eran cotidianamente organizadas en las universidades como parte de los requerimientos de la ceremonia de graduación. La disputa también era empleada en la enseñanza para conducir la discusión y para desarrollar un método escolástico de pensamiento (Rudolph 1962). En la Edad Media la disputa fue el único método para desarrollar nuevo conocimiento y para analizar críticamente los recientes descubrimientos o las teorías traducidas. En algunos casos, la disputa apareció para validar el conocimiento de los individuos, así como para crear nuevo conocimiento dentro de un campo particular.

Esta tradición de evaluación eventualmente redundó en “actos ridículos” y finalmente desapareció en el siglo XVIII, porque su espíritu era contrario al espíritu que reconocía el papel del experimento y la experiencia como una fuente de conocimiento.

La evaluación, entonces, ya no podía ser considerada como una forma para debatir públicamente, descubrir y validar el conocimiento, sino más bien era usada como una

herramienta para verificar el aprendizaje individual y la adquisición del conocimiento establecido.

Junto con los cambios sociales y económicos, las nuevas concepciones de conocimiento trajeron también un sistema diferente de valores para la educación y la escolarización. Hasta el siglo XVIII las universidades no parecían particularmente comprometidas en promover logros o en promocionar la ambición individual y el éxito. Como Rothblatt argumenta: El carácter era más importante que la competencia, la integración armoniosa de la mente y el cuerpo era preferible a un talento experto, y la cortesía era superior a la firmeza [...] El logro en general no era medido en forma demasiado precisa. Usualmente se acordaba que la emulación fuera el estándar deseado [...] La innovación, la creatividad y la originalidad –cualidades tan admiradas en nuestro mundo académico actual– eran vistas con sospecha (Rothblatt 1982, 5).

La industrialización y la producción de masas, eventualmente, trajeron una ética del logro y la ambición individual, con la noción relacionada de éxito que, inevitablemente, define también al fracaso. En este clima cultural, un sistema de exámenes competitivos apareció como mecanismo para reconocer el éxito, y las formas escritas de exámenes pronto remplazaron las presentaciones orales. Se buscaba ahora “un énfasis mayor en la velocidad y la resistencia” (Rothblatt 1982, 14).

La forma escrita estrechó el rango del conocimiento evaluado y las preguntas con interpretaciones múltiples fueron sistemáticamente excluidas de los exámenes. La necesidad de formas más objetivas de evaluación fue urgente cuando los exámenes llegaron a ser cada vez más y más competitivos. Los exámenes competitivos fueron usados, primero, como una forma de motivar a los alumnos para aprender y, eventualmente, clasificarlos de acuerdo a su mérito, para premiarlos y hacer honores a su aprendizaje.

Cuando el estatus familiar y la herencia empezaron a ser cuestionados como base para otorgar posiciones importantes, los exámenes se convirtieron en un factor determinante en la carrera y el futuro del individuo. Con el surgimiento de la burguesía y el capitalismo, el orden social estaba en flujo, y la evaluación del logro sirvió como base para otorgar privilegios. Las decisiones se tomaban con base en el mérito, antes que en el estatus social. En este proceso, la evaluación pierde su función didáctica o educativa, y se convierte en un mecanismo por medio del cual la estructura social podía ser reorganizada a fin de crear la posibilidad de movilidad social. Entonces, las prácticas de evaluación empiezan a ser vistas y desarrolladas como una tecnología usada para propósitos sociales específicos de selección.

Coincidentemente (o no), el desarrollo y uso de la medición y las pruebas psicológicas emergieron al final del siglo XIX, proporcionando los medios por los que la tecnología de evaluación podía ser formalizada y estandarizada para darle un atractivo de objetividad, en un tiempo en que las apuestas eran altas por someter a los individuos a tal evaluación. Guiados por una preocupación por la eficiencia, antes que por una preocupación política, estos desarrollos psicométricos de procedimientos de pruebas estandarizadas fueron consistentes con las condiciones sociopolíticas de la época, cuando una economía de producción de masas reclamaba una educación de masas y la selección de los individuos más capaces para avanzar en el nuevo orden económico y político (Cronbach 1975).

Esta breve revisión histórica refleja cómo las prácticas de evaluación han sido una parte integral de las actividades intelectuales y morales, y han contribuido a definir el valor del conocimiento y su papel en controlar la realidad social. Desde esta perspectiva más amplia, consideramos cuestiones críticas que deben ser tomadas en cuenta a fin de teorizar las actuales prácticas de evaluación y sus implicaciones curriculares.

Toda evaluación supone una realización de juicios de valor, lo cual a su vez implica ejercer el poder y la autoridad, así como negociar los intereses contrapuestos de diferentes grupos, lo cual nos introduce de lleno en el corazón de la perspectiva política de la

evaluación, pues se rebasan la coordinación técnica y la comunicación humana para atender a las luchas de poder entre ideologías y grupos de intereses en la sociedad y en las escuelas. Adicionalmente, se considera a la evaluación en el aula como una estrategia potencialmente conflictiva que, en lugar de afianzar el poder de las personas, puede transformarse en una nueva y sofisticada forma de selección y vigilancia.

Hay tres aspectos en esta visión de gran importancia para el debate sobre los procedimientos de calificación y valoración. En primer lugar, la evaluación en el aula pone el énfasis en el proceso de comprensión del aprendizaje y no sobre los planes del evaluador. Se concentra en tratar de descubrir lo que el alumno sabe, entiende o es capaz de hacer. Los alumnos deben asumir cierta responsabilidad sobre su aprendizaje y los profesores tienen la obligación de crear las condiciones para que esto ocurra. La evaluación es parte del proceso; es una parte esencial que permite a los educadores, aprendices y padres identificar hasta qué punto se ha progresado y señalar las directrices para seguir avanzando (Earl y LeMahieu 1997; Gipps 1994; Stiggins 1995).

Según esta perspectiva epistemológica de la evaluación, es importante que los criterios de valoración sean transparentes, que proporcionen a todos igualdad de oportunidades y que su aplicación pueda rebatirse públicamente; que tales criterios sean conocidos por los alumnos y que puedan desarrollarse con su colaboración, de modo que se facilite su comprensión y se redistribuya el poder dentro del aula; que los juicios evaluadores sean actos de negociación explícita entre todos los implicados; y que los procesos de valoración se muevan en diversas direcciones: de alumno-alumno y alumno-profesor, así como entre padres y profesores, y del educador al alumno. Esto constituye un cambio fundamental en la política evaluativa tras décadas de ejercicio en las que los profesores usaban su poder para juzgar y clasificar a los alumnos según criterios y procesos que eran misteriosos, secretos y a menudo arbitrarios.

Para la tradición crítica el currículum está situado en el centro de la relación educativa y personifica los nexos entre saber, poder e identidad. El currículum ocupa una posición

estratégica en las reformas educativas porque representa el espacio donde se concentran y desdoblán las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político (Tadeu Da Silva 1998).

La evaluación, como práctica socio-política, desconfía del *statu quo*, responsabilizándolo de las desigualdades e injusticias sociales. En ese sentido, pretende ser transformadora de la realidad y se enfoca en lo que el currículum hace y no en cómo hacer el currículum. Se afirma que la escuela opera ideológicamente por medio del currículum, actuando de manera diferenciadora y generando desigualdades de clases. La escuela contribuye a reproducir la sociedad capitalista, al transmitir, a través de las materias escolares, las creencias que nos hacen ver el orden social existente como bueno y deseable.

Situados en el nivel del aula, el currículum establece los papeles de los profesores y alumnos, así como sus relaciones, redistribuyendo las funciones de autoridad e iniciativa. El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización válida de ese conocimiento por parte de quien es enseñado (Tadeu Da Silva 1999).

En resumen, se plantea que el currículum desplaza ciertos procedimientos y conceptos epistemológicos (por ejemplo, enseñanza, aprendizaje y evaluación), situando otros en su lugar; incluye ciertos saberes y excluye otros. El currículum también fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos; y produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela. El currículum establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades y la evaluación es uno de sus medios más efectivos para lograrlo.

El docente, en su faceta de evaluador, se asume como un intelectual crítico que analiza, interpreta y cuestiona el proyecto formativo, prima un interés constitutivo del conocimiento emancipador. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad

racionales, que emancipan a los individuos de ideas falsas, de formas de comunicación distorsionadas y de formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social. Mediante la práctica educativa se intenta crear condiciones para que la realidad pueda ser transformada en acción organizada y cooperativa. Por ende, la evaluación es concebida como un proceso democrático, participativo y liberador, que demanda la implicación consciente del alumno como sujeto que aprende (Kemmis 1988).

UNIDAD II

DEFINICIONES, PRINCIPIOS, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

2.1. Concepto de evaluación educativa.

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

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

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

Para Estrella 1983, La evaluación, es *"la detección de los conocimientos previos del alumno, así como el seguimiento atento del modo en que éste adquiere nociones, emplea estrategias y se enfrenta con dificultades. Pero supone, además, la evaluación de todas las piezas que componen el engranaje curricular: desde los objetivos y la organización y secuenciación de contenidos, hasta la organización del centro, el uso y calidad de los materiales curriculares y la formación permanente del profesorado."*

2.2. Características que definen la evaluación educativa.

a) Evaluar es comparar: Cuando evaluamos realizamos dos actividades medir (recoger información) y valorar (comparar los datos obtenidos en la medición con los criterios de referencia y los niveles o estándares).

b) La evaluación es un proceso sistemático: La evaluación no es un hecho puntual, sino un conjunto de procesos que se condicionan mutuamente y actúan de manera integrada, es decir como un sistema. Y al mismo tiempo están integrados en otro sistema: el de enseñanza-aprendizaje.

c) El elemento más característico de la evaluación es la formulación de un juicio de valor sobre el resultado dado por la medición. Esto significa que todo análisis de evaluación posee un carácter axiológico (jerarquía de valores adoptados) y esto sugiere la necesidad de considerar a la vez problemas éticos y problemas técnicos.

d) La evaluación tiene una naturaleza global y comprensiva puesto que los factores que afectan a los procesos de enseñanza y afectan a los resultados son múltiples y actúan de forma conjunta y en interacción.

Unos que inciden de forma más directa, como: el bagaje previo con el que llegan los alumnos, la actuación del profesor durante el proceso educativo o los objetivos contenidos en el programa de la materia; y otros cuya influencia es menos inmediata y que se relaciona con el hecho de que la materia responde a un perfil de formación.

e) La evaluación educativa tiene múltiples objetos de valoración. Estos pueden ser complejos (Evaluación institucional), como concretos (estrategias didácticas, recursos, etc.....). Puede centrarse en personas como es el caso de la evaluación del profesorado o la evaluación del alumnado.

El gran drama de la evaluación habitual es que ha acabado independizándose del proceso formativo como una pieza aislada y autosuficiente de la estructura curricular. Se diría que la enseñanza y el aprendizaje van por un lado y la evaluación va por otro. Se evalúa sólo al final de cada periodo y simplemente para contrastar el nivel de aprendizaje alcanzado. De esta manera la evaluación sólo repercute sobre el alumno (que a la postre aprobará o suspenderá según el resultado de la evaluación) pero ejerce una incidencia nula sobre el conjunto del proceso formativo (las clases seguirán dándose de la misma manera, los programas seguirán siendo los mismos, la propia evaluación se hará de forma parecida sean cuales sean los resultados de la evaluación). De ahí que la evaluación acabe aportando tan poco a la mejora de los procesos de enseñanza.

2.3. Momentos de la evaluación en el ámbito educativo.

La razón de ser de la evaluación es servir a la acción educativa, esta debe entenderse desde el punto de vista formativo, que a todo docente le debe preocupar antes de cualquier otra consideración.

Para D. Stufflebeam, los diferentes momentos de la evaluación cumplen un papel fundamental en las decisiones relativas a la planificación didáctica, los programas, la realización y el control de la actividad educativa, propiamente dicha.

La gran mayoría de los autores coinciden entre ellos anotamos a (R. Tyler, B. Bloom, G. DE Landsheere, B. Maccario) todos ellos agrupan los diferentes objetivos y funciones que tiene la evaluación.

Como dice Stenhouse (1984)," para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito y de fracaso". En su opinión, " el docente debería ser un crítico, y no un simple calificador".

La evaluación es el medio menos indicado para mostrar el poder del docente ante el estudiante y el medio menos apropiado para controlar las conductas de los estudiantes. Hacerlo es síntoma de debilidad y de cobardía, mostrándose fuerte con el débil, además de que pervierte y distorsiona el significado de la evaluación.

En el proceso de evaluación educativa se pueden fijar cuatro momentos de evaluación bien definidos:

1. La evaluación del contexto educativo.- Es determinar la necesidad de que los objetivos, las posibilidades, las condiciones y medios de realización, sean la fundamental importancia al momento de elaborar la planificación curricular del profesor.
2. La evaluación de diseño educativo.- Consiste en la programación determinada de la práctica educativa, utilizando los recursos (humanos y materiales) de los medios a utilizar (métodos, Técnicas e Instrumentos).
3. La evaluación del proceso educativo.- Es la clase propiamente dicha, es el estudio de los datos sobre los efectos que produjeron los métodos empleados, la adquisición de aprendizajes, sus dificultades y la comparación con aprendizajes adquiridos. En este punto el profesor gana o pierde el respeto y la admiración de los estudiantes, padres de familia, comunidad educativa en general.
4. La evaluación del producto educativo.- Es la medición, interpretación, juicio acerca del cumplimiento de los objetivos, de la eficacia de la enseñanza, en suma evaluación de los resultados o producto para tomar decisiones

2.4. ¿Quién evalúa el proceso enseñanza-aprendizaje?

1. La evaluación que el propio profesorado, a título individual, hace de su desarrollo del currículum, a través de la evaluación de los alumnos;
2. Autoevaluaciones que el profesorado, de modo colectivo (a nivel de grupo, Ciclos, Departamentos o escuela) en conjunción con sus colegas, hace de su práctica docente.
3. Las evaluaciones externas del desempeño docente, por medio de estándares, niveles o competencias, referidas al aula o –sobre todo– al centro escolar.

Los tres sentidos están relacionados y deben complementarse. De hecho, en escala decreciente, si pudiera funcionar bien el primero, se solaparía con el segundo y, si la autoevaluación fuera una práctica extendida, no se requerirían evaluaciones externas. No obstante, me cifraré más ampliamente, por ser un punto álgido y de actualidad en las agendas políticas de mejora (Murillo, 2006), en la evaluación (externa) del profesorado. En el fondo, como señala Montero (2004), evaluar al profesorado equivale a evaluar la enseñanza, como su actividad profesional. En cualquiera de sus tres variantes, el objetivo final es asegurar una calidad de la educación.

2.5. Concepto y características generales de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Si concebimos el aprendizaje como un proceso, con sus progresos y dificultades e incluso retrocesos, resultaría lógico concebir la enseñanza como un proceso de ayuda a los alumnos. La evaluación de la enseñanza, por tanto, no puede ni debe concebirse al margen de la evaluación del aprendizaje. Ignorar este principio equivale, por una parte, a condenar la evaluación de la enseñanza a una práctica más o menos formal y, por otra, a limitar el interés de la evaluación de los aprendizajes a su potencial utilidad para tomar decisiones de promoción, acreditación o titulación. Cuando evaluamos los aprendizajes que han

realizado los alumnos, estamos también evaluando, se quiera o no, la enseñanza que hemos llevado a cabo.

La evaluación nunca lo es, en sentido riguroso, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

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

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

Antes de caracterizar la evaluación de los aprendizajes, puntualizaremos la relación existente entre los procesos que intervienen y se producen en la educación.

Esto nos ayudará a comprender mejor las características que señalaremos para la evaluación de los aprendizajes.

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

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

El profesor, independientemente de la materia que enseña, proyecta sobre el alumno los tres ámbitos que conforman al ser humano:

- A. **El conocimiento,**
- B. **La valoración y**
- C. **La actuación.**

Cuando enseña, no sólo transmite conocimientos, sino que promueve valores y actitudes y enseña estrategias, modos de hacer.

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

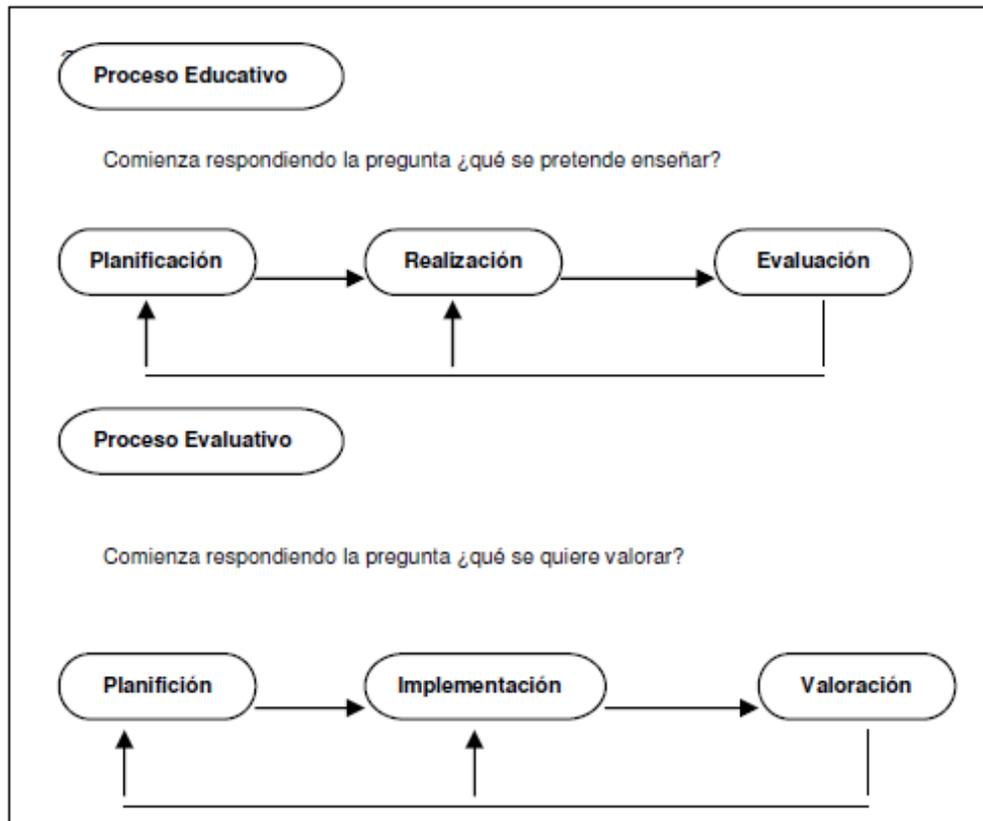
El alumno no sólo adquiere conocimientos sino que aprende habilidades, destrezas, actitudes y valores.

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

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

El esquema 2 muestra la relación existente entre los dos procesos. El proceso educativo comienza con la planificación del diseño de intervención respondiendo a la pregunta. ¿Qué

se quiere enseñar?, ¿qué se desea que aprendan los alumnos?- Objetivos educativos- y acaba con la comprobación de los resultados o metas alcanzadas por los alumnos.



Proceso educativo – Proceso evaluativo

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

2.6. Características de la evaluación

La evaluación del aprendizaje de los alumnos se caracteriza por:

- a) Ser un componente esencial e intrínseco del proceso de enseñanza.

- b) Utilizar procedimientos e instrumentos de recogida de información educativamente válidos.

- c) Ser un proceso que se centra en el alumno.

- d) Constituir una tarea profesional que implica una responsabilidad docente y comporta:
 - _ Concretar y expresar los aprendizajes.
 - _ Determinar qué tipos de aprendizajes, cómo y cuándo se expresan
 - _ Diseñar un sistema evaluativo
 - _ Determinar el tipo de evaluación y el tipo de instrumento de recogida de información.
 - _ Elaborar instrumentos encaminados a comprobar la adquisición de estos aprendizajes por parte del alumno.
 - _ Especificar criterios de valoración en relación a los procedimientos de recogida de información.
 - _ Dar a conocer los resultados de esta evaluación.

2.7. Funciones de la evaluación: ¿para qué evaluamos?

Las funciones más importantes se pueden centrar en torno a estas cinco:

a) La función básica de la evaluación es comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos y en qué grado, y a partir de esta evaluación tomar dos tipos de decisiones: Evaluar y calificar a los alumnos y evaluar las variables que antevienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Otra función importante es la de informar a las personas interesadas; esta información no tiene por qué restringirse necesariamente a las calificaciones otorgadas a los alumnos.

c) La evaluación cumple otra función relacionada con la orientación, motivación, y aprendizaje del propio alumno por las siguientes razones:

1) Por lo que tiene de refuerzo del mismo aprendizaje, de identificación de los propios errores, de consolidación de lo ya aprendido.

2) Por lo que tiene de condicionante: el esfuerzo del alumno, qué estudia y cómo lo estudia dependerá del tipo de evaluación esperada y de los resultados de otras evaluaciones. El mejor método para cambiar el estilo de estudio del alumno es cambiar de método de evaluación. El influjo positivo de la evaluación en el alumno depende en buena parte de:

- _ La frecuencia de la evaluación.
- _ El conocimiento a tiempo de los resultados.
- _ La calidad de la corrección.
- _ La información que reciba.
- _ Etc.

d) La valoración de los resultados contribuye a clarificar los mismos objetivos, a reformularlos o cambiarlos si es necesario. En definitiva, los objetivos reales son los que se evalúan de hecho. La valoración de los resultados contribuye también a detectar y clarificar problemas metodológicos, de incongruencia entre lo que decimos que queremos y lo que de hecho hacemos y conseguimos. La condición para que la evaluación pueda cumplir esta función regulativa es que no la convirtamos en una actividad rutinaria sino reflexiva.

e) La evaluación, por último, proporciona datos que facilitan la investigación educacional, sugiere áreas de investigación, etc.

Función de la evaluación del aprendizaje.

Según se trata del aprendizaje o la enseñanza, la evaluación cumple unas funciones claras y determinantes en nuestro sistema educativo:

a) Función Orientadora: Su objetivo es ayudar para elaborar proyectos, programaciones, ensayos, informes, para así garantizar los objetivos y los aspectos básicos que el estudiante debe alcanzar. Esta función está íntimamente ligada al momento de evaluación inicial y a los efectos que de ella se extraen: diagnóstico y pronóstico. Diagnóstico porque determina situaciones reales y de partida en un momento determinado.

b) Función Formativa: Esta evaluación ayuda a tomar medidas en el momento oportuno sin esperar a situaciones de riesgo. Su objetivo es detectar cómo cada estudiante se encuentra en la actividad escolar, cuales son sus dificultades o facilidades que le permitan llegar a nuevos aprendizajes. Esta función está unida a la evaluación continua, en cuanto que está inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante y forma parte del mismo.

c) Función Sumativa: En este momento de la evaluación nos permite comprobar los resultados alcanzados y su objetivo es valorar el grado de consecución, asimilación, comprensión, y cambio actitudinal del estudiante. Esta evaluación va asociada al momento de evaluación final.

d) Función de Homologación: Evaluar exige tomar como referencia criterios y objetivos, lo cual garantiza a todos los estudiantes nuevas experiencias y capacidades esenciales y similares. Su objetivo es nivelar los conocimientos.

Función de la evaluación de la enseñanza:

a) Función Formativa: Participa de lo citado en esta misma función en el aprendizaje.

b) Función de Calidad: La evaluación de la enseñanza permite abordar cambios e innovaciones en las programaciones educativas y acciones didácticas, basado en percepciones rigurosas de la realidad, lo que contribuye, sin lugar a dudas, en una mejora de la calidad de la enseñanza, al mejorar la acción docente.

2.8. ¿cuándo evaluar?

La evaluación de la intervención educativa debe ser continua y, por tanto, conviene tomar datos a lo largo del proceso para hacer los cambios pertinentes en el momento adecuado. No obstante, dadas las características de los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje y de los documentos en que se plasman, hay momentos especialmente indicados para recoger información que sirve de base para la evaluación, además de los que obligatoriamente dictaminen las administraciones educativas.

2.9. Enfoques de la evaluación: ¿por qué evaluamos?

El hecho de plantearnos el "por qué evaluamos" nos permite comprender su utilidad y sus principales enfoques. Unos enfoques no excluyen a los otros necesariamente, pero conviene distinguirlos con precisión porque cabe enfocar la evaluación de manera mucho más precisa según cada uno de estos tres planteamientos:

2.10.- Evaluación inicial o diagnóstica.

Su objetivo es ajustar el punto de partida del proceso de enseñanza al grupo clase.

La recogida de información se focaliza en:

- a) Comprobar si los alumnos poseen los conocimientos y habilidades previas necesarias y requeridas para el inicio del proceso de aprendizaje que se ha planificado.

- b) Conocer los conocimientos que ya poseen los alumnos sobre el proceso de aprendizaje que todavía no ha comenzado (conocimiento contextualizado). Las decisiones que puede tomar el profesor ante los resultados de una evaluación inicial son diferentes:
 1. Iniciar el proceso tal y como se había previsto.
 2. Remitir a los alumnos a fondos de información complementaria.
 3. Introducir cambios en el contenido del proceso educativo.

2.1.1. 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).

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

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

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

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

- 1) Realizarse durante el proceso educativo.
- 2) Fragmentar los contenidos y objetivos de la materia en unidades de aprendizaje más pequeñas que tengan sentido propio para poder analizarlas.

Tipos de evaluación formativa.

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.

- A. 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.

- B. 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.

- C. 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.

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), 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.

2.12. Evaluación sumativa.

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

Su función es más social que pedagógica ya que se trata de determinar si los sujetos reúnen las condiciones necesarias para la superación de un determinado nivel. Este tipo de evaluación se identifica con el concepto tradicional de evaluación.

La información que proporciona produce un feed-back diferido que, en cierta medida, beneficia directamente al alumno.

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

La evaluación sumativa (también conocida como evaluación final o de producto) tiene como propósito determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace referencia al juicio final y global de un proceso que ha concluido y sobre el que se emite una valoración terminal. Tiene un carácter retrospectivo, sanciona lo que ha ocurrido, viéndolo desde el proceso final. Su preocupación es decir cuánto ha progresado o aprendido el alumno. Considera los productos de aprendizaje y de enseñanza.

Su finalidad principal es servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados logrados (Gimeno 1995).

Los resultados de estas pruebas se utilizan con frecuencia para la rendición de cuentas a fin de determinar qué tan bien están actuando las escuelas, las zonas escolares o los estados.

Debido a su naturaleza poco frecuente y amplia cobertura, estas pruebas tienen una utilidad limitada para informar la enseñanza en el aula. Y, por desgracia, los resultados a menudo se usan inadecuadamente para diseñar el currículum y para tomar decisiones de intervención. El sistema escolar y la presión social reclaman básicamente evaluaciones sumativas finales, mientras que la evaluación útil para el profesor es la formativa. Es, pues, el tipo de uso que se hace de la evaluación lo que determina que tenga un carácter u otro.

2.13. Fases y procesos implicados en el proceso evaluativo.

La evaluación como proceso secuencial tiene una serie de fases. No se trata de una secuencia lineal, sino que los elementos que intervienen en cada una de ellas están muy interrelacionados.

Hay diferentes tipos de elementos que nos ayudan a caracterizar la evaluación de los aprendizajes y, pese a que están muy relacionados, se distinguen en:

- a) intrínsecos –cuando son elementos internos al propio proceso de valoración: el "cuando", el "como" y el "por qué" se evalúa
- b) extrínsecos como los elementos que intervienen en el marco de realización o contexto en el que se lleva a cabo el proceso de evaluación.

Primera Fase:

Objetivo: Concretar el tipo de información necesaria y relevante

Implica determinar:

1. Qué evaluaremos.
2. Por qué evaluaremos.
3. Cuando evaluaremos.
4. Qué criterios utilizaremos.

5. Qué tipo de información necesitaremos.

Segunda Fase:

Objetivo: Recoger la información

- 1.- Es necesario seleccionar y describir las técnicas de recogida de información.
- 2.- Se han de determinar los instrumentos de recogida de información.
- 3.- Aplicación de instrumentos.

Tercera Fase:

Objetivo: Valorar la información y dar a conocer los resultados de la evaluación.

- 1.- Se han de formular juicios de acuerdo con los criterios establecidos.
- 2.- Es necesario tomar decisiones o ayudar a tomarlas.
- 3.- Se han de dar a conocer los resultados de la evaluación.

UNIDAD III.

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

3.1. Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas e instrumentos de evaluación responden a la pregunta ¿Cómo evaluar? Es decir, el conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante sobre la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Las técnicas de evaluación pueden ser no formales, semiformales y formales (Díaz Barriga y Hernández Rojas: 1999)

No Formales	Semiformales	Formales
Observaciones espontáneas	Ejercicios y prácticas realizadas en clase	Observación sistemática
Conversaciones y diálogos	Tareas realizadas fuera de la clase	Pruebas o exámenes tipo test
Preguntas de exploración		Pruebas de ejecución

Entre las técnicas más usadas para la evaluación de los aprendizajes tenemos la encuesta, la entrevista, el test, etc...

Los instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación son el soporte físico que se emplea para recoger información sobre la enseñanza-aprendizaje esperadas por los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de lo que se pretende evaluar. Contiene un conjunto estructurado de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada. Los instrumentos de evaluación deben ser válidos y confiables (Hernández, 1997) y pueden ser:

a) Instrumentos para la evaluación de la enseñanza:

- Cuestionarios: alumnos, padres...
- Reflexión personal
- Observador externo
- Contraste de experiencias con compañeros

b) Instrumentos para la evaluación del aprendizaje:

- Observación directa y sistemática: escalas, listas de control, registro anecdótico...
- Análisis de producción de los alumnos: resúmenes, trabajos, cuadernos de clase, resolución de ejercicios y problemas, pruebas orales, motrices, plásticas, musicales....
- Intercambios orales con los alumnos: entrevista, diálogo, puestas en común...
- Grabaciones
- Observador externo
- Cuestionarios

3.2. ¿Con qué evaluar?

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

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

Una evaluación integrada en el proceso de aprendizaje, que pretende evaluar todos los objetivos en un contexto realista y recogiendo como evidencias de aprendizaje las propias producciones de los alumnos, conlleva la utilización de las propias actividades de aprendizaje como fuente de información para la evaluación.

Esto asegura, por un lado, la coherencia entre objetivos, metodología docente y evaluación, y por otro, una evaluación del proceso de aprendizaje y no solo de los resultados.

En la siguiente tabla se presentan diversas actividades de aprendizaje y técnicas de evaluación clasificadas según el tipo de información que ofrecen.

Aunque las categorías no son excluyentes, ya que la información recibida a través de las técnicas en gran medida depende de la guía para la realización de las actividades, la diferenciación se mantiene en aras de una mayor claridad.

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

3.3. Criterios de elección.

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

- A. El nivel taxonómico de los objetivos a evaluar.
- B. El número de estudiantes.
- C. El número de horas necesarias para la preparación de las pruebas.
- D. El número de horas necesarias para la corrección de las pruebas.

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

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

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

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

3.4. Tipos de técnicas utilizadas.

A. PRESENTACIONES ORALES.

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

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

De entre las posibles variedades de este tipo de pruebas, se encuentran:

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

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 competencias 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.

B. PRUEBAS O EXÁMENES ESCRITOS ABIERTOS.

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

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

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

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).

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).

Tipos de preguntas y de exámenes abiertos.

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

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

1) Preguntas que requieren una respuesta larga. Las ventajas (el alumno se expresa y aprende a expresarse, a organizar ideas, etc.) y las limitaciones (sobre todo relacionadas con la corrección) que suelen aducirse sobre estas pruebas se refieren normalmente a estas respuestas largas.

2) Preguntas de respuesta corta. Comparadas con las preguntas de respuesta larga, estas preguntas participan menos de sus ventajas (apenas hay oportunidad de organizar nada) y de sus limitaciones (se corrigen con menor dificultad). Si las respuestas son muy breves, participan más de las características de las preguntas objetivas.

Una modalidad de estas preguntas consiste en hacer una serie de preguntas de respuesta breve en torno a una información o problema común. En este tipo de exámenes (preguntas abiertas de respuesta corta) la fiabilidad es mayor (entendida como correlación entre evaluadores), y pueden tener una mayor fiabilidad que las preguntas objetivas que cubren el mismo contenido (estudios citados por Morales, 1995).

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

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

Orientaciones para la redacción de preguntas abiertas.

1) Reservar las preguntas abiertas para comprobar resultados que no se puedan comprobar mejor mediante pruebas objetivas.

2) Formular con mucho cuidado estas preguntas para que centren la atención del alumno en la tarea deseada.

Utilizar uno o varios verbos: describe y justifica; explica por qué; qué sucedería...

Si..... Y por qué; como resolverías esta situación.....según.....; haz una síntesis. De.....; explica las ventajas y limitaciones. de.....; según estos criterios evalúa

Si.....; de estas dos proposiciones, con cuál estaría de acuerdo..... y por qué.

Se debe mencionar siempre la necesidad de una buena organización de las ideas y de una presentación clara. La tarea que se le pide al alumno debe estar bien definida.

Las preguntas muy genéricas o ambiguas pueden despistar a los alumnos que saben, pero no adivinan el enfoque que quiere el profesor.

3) Una buena práctica consiste en introducir en las preguntas, al menos en algunas, información nueva (texto, citas, datos); estas preguntas requieren algo más que reproducir

el material del texto o apuntes y comprueban con más facilidad algo más que la pura memoria.

4) Puede ser preferible, como criterio general, preguntas específicas de respuesta relativamente breve, así se cubre un espectro más amplio de conocimientos y habilidades.

5) Es preferible evitar el uso de preguntas opcionales; los alumnos lo prefieren, pero no se evalúa en todo con la misma base, dejan algunos temas sin estudiar; puede favorecer hábitos no deseables de estudio.

6) Antes de corregir, se debe pensar en el método de corrección-calificación (global, analítica).

7) Hay que decidir de antemano que se va a hacer con deficiencias y errores aunque sean irrelevantes en relación a lo que se está comprobando (saber o no saber), como son las faltas de ortografía, la presentación....

8) Una práctica recomendable es corregir sin saber el autor y pregunta por pregunta.

9) El profesor debe ser consciente y prevenir que un alumno no responda inteligentemente, utilizando estrategias como escribir por lo menos algo, aunque sólo sea reformular la pregunta y decir que es muy importante; o bien, insistir y extenderse en la importancia del tema; o bien mostrar acuerdo con los puntos de vista del profesor siempre que parezca apropiado, etc. Con preguntas bien redactadas se evitan mejor este tipo de respuestas que perjudican al tímido, honrado, poco imaginativo...

C. LOS TRABAJOS ACADÉMICOS.

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

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

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

Tipos de trabajos académicos:

Pueden ser de diferentes tipos como ensayos, resúmenes, análisis, casos, proyectos, etc.

- **Resúmenes breves**, que el alumno expresa con sus propias palabras.

Beneficios para el alumno: el resumir (que no es hacer una mera condensación):

- a) Potencian determinadas capacidades intelectuales: hacer un buen resumen supone distinguir lo esencial de lo accidental, jerarquizar ideas, ordenarlas, procesar conceptos y entenderlos...; se trata de habilidades necesarias para el pensamiento crítico. Resumir bien no es una tarea trivial; en la taxonomía de objetivos de Bloom (1973) figura como una manifestación de capacidad de análisis (porque hacer un buen resumen requiere distinguir partes, diferenciar lo esencial de lo accidental, dar con una estructura, habilidades que expresan capacidad de análisis).

b) Ayudan a entender términos y conceptos, problemas, etc., y a aprender, pues la misma expresión ayuda a fijar los conceptos, ideas, etc.

¿Qué se puede resumir como tarea?: la explicación de una clase, un capítulo de un texto, etc. Los resúmenes se pueden proponer de muchas maneras:

- 1) Resume en dos párrafos el capítulo 4 del texto;
- 2) ¿Cuáles han sido los puntos más importantes de la clase de hoy?, Resúmelos de manera ordenada en tus propias palabras;
- 3) De todas las ideas vistas hoy, ¿Cuáles son las que más te han servido para comprender?...
- 4) En el caso, ejemplo, etc., que hemos visto ¿qué es lo que más te ha ayudado a comprender...? (un concepto determinado, un problema, etc.)

- **Trabajos cortos que requieren analizar.**

Estos trabajos pueden ser muy variados; muchos de ellos pueden caer dentro de este esquema general:

1° Se asigna una lectura (o más de una) a los alumnos. Puede tratarse de un único autor, o de dos, dos fuentes que se van a comparar, etc.

2° Se dan a los alumnos normas precisas sobre cómo hacer el trabajo; a qué preguntas (no necesariamente preguntas en sentido propio) deben responder.

- **Análisis de casos.**

Los casos pueden ser reales (preferibles) o ficticios; el alumno debe entender el problema y aportar una solución o respuesta. El material para estos casos nos lo puede proporcionar con frecuencia la prensa, revistas, etc.

D. PROYECTOS

Es una estrategia didáctica en la que los estudiantes desarrollan un proyecto para atender una demanda, normalmente contextualizada y realista. Los objetivos de aprendizaje son la integración de conceptos y procedimientos de diversas áreas, desarrollando adquisiciones de alto nivel, a través de un trabajo autónomo, de colaboración y de la reflexión.

Esta estrategia de evaluación permite tener evidencias del proceso de aprendizaje, así como de lo aprendido a través del propio proyecto como producto.

La evaluación durante el proceso de elaboración del proyecto facilita el aprendizaje y el éxito.

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

Las recomendaciones para su correcta utilización las resumimos:

- _ Tener en cuenta todos los objetivos de aprendizaje del proyecto, formulados de forma operativa.
- _ Determinar y dar a conocer o acordar con el alumnado los criterios de valoración del proyecto, vinculados a los objetivos del aprendizaje.
- _ Determinar claramente los productos parciales para la evaluación del proceso: objetivos, fecha y contenido de las mismas, y peso en la calificación final.
- _ Incorporar actividades y evidencias de autoevaluación del alumno y compañeros sobre su propio trabajo, y del proceso de grupo con propuestas de mejora.
- _ Se puede recoger una Portafolio Docente con los documentos generados en la elaboración del proyecto.

E. CASOS

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

Utilidades

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

Recomendaciones

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

F. OBSERVACIÓN.

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

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

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

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

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

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

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

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

Se puede pensar en la propia experiencia, en las conductas típicas que uno ha observado, en errores frecuentes, etc., o se puede comenzar por un proceso de análisis y observación sistemática de un determinado proceso conductual, como puede ser el manejo de un instrumento, el desarrollo de una actividad, etc.

En definitiva, se trata de determinar qué queremos ver. Podemos preguntarnos qué vemos en una tarea bien hecha, o cómo se manifiesta lo que llamamos espíritu de colaboración, por ejemplo. Si se trata de evaluar una práctica o actividad más que un rasgo, el proceso es el mismo: identificar las subtareas o las manifestaciones observables que en conjunto definen la tarea total.

Estas descripciones conductuales son en realidad una definición operativa del objetivo que deseamos observar y evaluar. Al terminar este paso conviene revisar lo hecho, quizás haya

que redefinir el rasgo o poner un nombre más adecuado, que exprese mejor lo que de hecho queremos observar. Puede haber repeticiones inútiles, conductas o manifestaciones irrelevantes, etc.

3) Dar forma al instrumento de observación/evaluación. Estos instrumentos admiten muchas modalidades que pueden reducirse a dos enfoques según se trate de:

- a) Codificar, anotar lo que se observa, sin incluir juicios de valor
- b) Valorar la conducta observada

Listas de control.

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

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

	SI	NO
1. Observa a los alumnos mientras trabajan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sabe prever dificultades importantes de comprensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Reconoce dificultades importantes de comprensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Da explicaciones claras y breves sobre procesos y procedimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Da orientaciones para hacer la tarea correctamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hace preguntas que clarifican dificultades de comprensión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hace preguntas que sirven de orientación a los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Responde a las preguntas de los alumnos de manera simple, directa y sin criticar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Hace comentarios que sirven de apoyo y aliento a los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sabe cuándo debe ayudar y cuándo no debe ayudar a los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

Escalas de valoración.

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

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

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

Para la elaboración de las escalas se ha de:

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

Escalas descriptivas	1	2	3	4	5
	Excelent	Buena	Suficien	Deficien	Muy

	excelente	suficiente	Deficiente
Capacidad de diálogo y comunicación (pregunta, no interrumpe, sabe escuchar, responde sin agresividad, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manifiesta integración en el grupo, (juega con los demás, no está solo, comparte sus cosas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manifiesta capacidad crítica (pregunta por qué, relaciona, pide nueva información, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G. PORTAFOLIO.

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

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

La evaluación por portafolios proporciona la posibilidad de:

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

H. LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

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

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

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

Concepto

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

- Propósitos: evaluar ensayos, trabajos individuales, actividades grupales breves, proyectos amplios, presentaciones orales.
- Áreas: técnicas, científicas o humanidades.
- Cuando: en función del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta.

Tipos:

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.

Usos: observación-evaluación; autoevaluación, evaluación de pares, etc.

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

Un subtipo especial de rúbrica analítica es el que representa una escala de valoración descriptiva en la que se usan rasgos globales como criterios analíticos de desempeño. Los criterios en este tipo de rúbricas se diseñan para representar la adquisición de objetivos amplios de aprendizaje, más que características particulares, lo que incrementa la

universalidad de la rúbrica. La contrapartida es que la rúbrica no contiene descripciones concretas o específicas de la tarea.

El criterio de desempeño está clara y brevemente definido en la columna separada, donde se dispone el atributo que subyace al criterio. A partir de ahí el criterio es modificado cuatro veces para describir cada nivel de desempeño. Es conveniente que las rúbricas estén identificadas con un título y que se incluya un objetivo establecido explícitamente y vaya acompañada de unas breves instrucciones para su uso.

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

En general podemos decir, que cuando no es posible separar una evaluación en factores independientes, 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 excluye incorporar un factor general/holístico como un criterio más.

Las rúbricas son una de las alternativas disponibles para evaluar el trabajo del estudiante, por lo que su amplio uso y buena prensa en el ámbito anglosajón se puede explicar por el hecho de responder eficazmente.

Por qué y para qué usar rúbricas.

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

El valor profundamente educativo del feedback está avalado por la investigación educativa, pero frecuentemente es un reto incorporarlo a la dinámica de trabajo por los costes de tiempo. Las rúbricas representan un instrumento extremadamente útil en ese sentido. Su uso permite el desarrollo de hábitos y estrategias de revisión, seguimiento y evaluación del propio trabajo sobre la base de criterios compartidos.

En la medida en que la rúbrica se convierte en un referente común desde el inicio del trabajo en la tarea, los estudiantes pueden usarla como norma para valorar sus progresos y logros, para regular sus esfuerzos y para modificar estrategias.

Estimular el desarrollo de tales estrategias metacognitivas puede requerir la articulación formal de prácticas de autoevaluación y de evaluación por pares., contextos dónde se hace un uso extensivo de rúbricas.

El diseño de una buena rúbrica puede ser un proceso relativamente laborioso, por lo que puede resultar inicialmente orientador seguir una pauta que sistematice el trabajo en pasos así lo vemos sugerido en distintos a autores que tratan sobre el tema.

Diseño y desarrollo de rúbricas.

PASO 1: Considerar el contexto y la concepción general del trabajo o tarea.

- Objetivos específicos de aprendizaje que se desea desarrollar.
- Identificación de los componentes de la competencia que se tienen que movilizar.
- Tipo de evidencia que proporciona la actividad o el dispositivo de evaluación sobre el desarrollo de la competencia.

PASO 2: Describir los atributos del desempeño óptimo y agruparlos en torno a dimensiones o componentes del trabajo o tarea.

- Inventario de cualidades que debería tener para demostrar un desempeño óptimo.
- Se organizan por dimensiones o aspectos de la tarea

PASO 3: Diseñar la escala para valorar el nivel de desempeño en cada categoría-dimensión y completar los descriptores de cada nivel.

- Decidir cuantos niveles y cómo se denominarán (entre 3 y 5).
- Redactar los descriptores de cada nivel: trabajar por contraste, primero el nivel inferior por contraposición al nivel superior. Luego, el nivel intermedio.
- Los descriptores deben referirse a las características directamente observables, más que a juicios.
- Etiquetas:
 - Avanzado-Intermedio-Inicial.
 - Altamente competente- Parcialmente Competente-No competente.

PASO 4: Seleccionar muestras de trabajo que ilustren cada uno de los niveles de desempeño.

- Muestras de trabajo que ejemplifiquen cada uno de los niveles de desempeño.
- Se pueden obtener recopilando trabajos de cursos anteriores.
- En tareas más breves las muestras las generan los profesores
- Muestras de trabajos reales: informes, documentación profesional, artículos prensa especializada, trabajos científicos publicados, etc.)

PASO 5: Someter a revisión la rúbrica por parte de alumnos y colegas y revisarla siempre que se considere necesario.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UN INFORME

Criterio	3 Notable	2 Suficiente	1 Insuficiente
Formato	El documento se ajusta perfectamente al formato establecido. Puede integrarse al documento final sin necesidad de cambiar ningún aspecto del formato.	Hay dos o tres cosas que no se ajustan al formato. Habrá que hacer pequeños retoques, pero no gran cosa (he dejado en el documento original algunas indicaciones para que puedan identificar esos desajustes en el formato).	El formato no se adapta a lo esperado. Se ve que ni se han mirado cómo había que hacerlo. El documento no podrá integrarse a menos que se reformatee completamente.
Ortografía y gramática	El documento no tiene faltas de ortografía ni errores gramaticales.	El documento tiene dos o tres faltas de ortografía o gramaticales, probablemente atribuibles a despistes (las he marcado en el documento original).	El documento está plagado de errores de ortografía y gramaticales. Desde este punto de vista, es un documento impresentable.
Organización	El documento está organizado de forma lógica. Las diferentes secciones y subsecciones están bien ligadas, y facilitan el seguimiento del contenido. Hay una primera parte que sitúa claramente el tema, una parte central que lo desarrolla y una tercera parte final que resume y plantea las conclusiones.	La organización es aceptable pero hay algún aspecto claramente mejorable. La introducción no acaba de centrar bien el tema, o los diferentes apartados no acaban de estar bien ligados en una secuencia lógica, o falta un buen cierre con resumen y conclusiones. En el documento original he identificado cuáles son esos aspectos mejorables.	El documento está muy mal organizado. No se introduce bien el tema. El desarrollo es caótico. Se pasa de un aspecto a otro sin orden ni concierto. No hay un resumen ni conclusiones.
Claridad	Los contenidos son muy claros. Las frases son cortas y fáciles de entender a la primera.	En alguna ocasión me he perdido con alguna frase larga y confusa que he tenido que releer un par de veces para acabar de entender (he marcado esas frases en el documento original, para que los autores puedan mejorarla).	El texto es muy difícil de entender. Las frases son largas y confusas. Constantemente he tenido que releer partes del texto para entenderlos, y en varios casos, todavía no entiendo lo que quiere decir.

I. 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 inhabitual 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.

UNIDAD IV

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

4.1. La evaluación de la enseñanza docente

“Evaluar la enseñanza equivale a evaluar la práctica docente.”

La evaluación de la práctica docente se debe realizar en relación con lo que es propio de dicho ejercicio profesional y se espera de él, con el objetivo de mejorar su actuación, promover la motivación o reconocerle social y económicamente su trabajo, ya sea mediante dispositivos de promoción horizontal o vertical en su carrera o mediante determinados incentivos económicos (Murillo, 2006).

La cuestión primera en la evaluación externa de la práctica docente es su finalidad o para qué la queremos. Esta no puede ser otra que mejorar la calidad de la enseñanza y, consecuentemente, asegurar el derecho de aprender de todos los alumnos y servir para apoyar y promover el desarrollo profesional del profesorado. En segundo lugar, en cuanto a los supuestos de partida, como hemos señalado, no se puede responsabilizar exclusivamente al profesorado del rendimiento de los alumnos, cuando es sólo uno de los factores; pero, al tiempo, es una actividad relevante que tiene efectos en la calidad de la educación ofrecida. Por último, en cuanto a los efectos se sitúan entre el control del rendimiento y la mejora profesional, con posibles incentivos para el desarrollo profesional y/o económico.

La evaluación del profesorado se presenta encallada entre dos lógicas: una orientación a la mejora interna y desarrollo profesional, y otra dirigida al control de resultados, que – estableciendo diferencias entre el profesorado– pretende incrementar la calidad y la motivación por la mejora. Esta doble orientación responde, en último extremo, a una perspectiva dirigida a la mejora interna y, otra, para diagnosticar-evaluar resultados. En la primera, la evaluación se dirige a promover el desarrollo organizativo y profesional, por lo

que requiere el compromiso de los propios implicados para iniciar un proceso evaluativo como estrategia para incidir sobre la calidad de los procesos y resultados. Esto último supone procesos de autoevaluación institucional o, en cualquier caso, contextualizada, de naturaleza contractual, no impositiva, entre evaluador y evaluados, exigiendo la participación de los últimos. Por su parte, la segunda, se ha traducido como prestación/rendimiento de cuentas o responsabilización y, como tal, de naturaleza sumativa, orientada a medir la competencia, el desempeño o eficacia de los profesores.

4.2. Fin de la evaluación docente

- a. Dar cuenta del funcionamiento de un servicio público y de la labor de sus profesionales, velando por incrementar la equidad del sistema; y
- b. Proceso de aprender, mediante autoevaluación de equipos docentes, de la propia práctica para mejorar la acción educativa. Su punto débil es que exige el compromiso y apropiación de los implicados.
- c. Además, como en el caso algunos países, puede ponerse al servicio de determinados incentivos lo que, además de su posible efecto motivador, suele dar lugar a conflictos entre el profesorado.

Vinculado a lo anterior, defendemos que exigir determinados niveles de consecución, recíprocamente, comporta la obligación de poner los medios, recursos e incentivos que hagan posible alcanzarlos. Por eso, la presión actual por el rendimiento de cuentas (“accountability”), situada en sus justos términos, como hace Elmore (2003a), paralelamente requiere que el sistema educativo proporcione la capacidad necesaria para responder a dichas demandas:

“A fin de que la gente en las escuelas pueda responder a las presiones externas para el rendimiento de cuentas, tienen que aprender a hacer su trabajo de un modo diferente y a reconstruir la organización sobre otros modos diferentes de hacer el trabajo. Si el público

y los políticos quieren incrementar la atención sobre la calidad académica y resultados, el *quid pro quo* es invertir en el conocimiento y las destrezas necesarias para producirlo” (p. 12).

La evaluación de la práctica docente se puede razonablemente defender con un doble objetivo:

- a) asegurar una calidad de la educación (entendida en sentido amplio), para lo cual deberá tener en cuenta tanto su impacto en la mejora de los aprendizajes del alumnado, como en el desarrollo profesional e institucional; y
- b) garantizar una equidad en educación, es decir el derecho a la educación de “todos” los alumnos, aun cuando haya otros factores asociados, como el contexto sociocultural, que deban ser tenidos en cuenta. En uno y otro caso, como se ha dicho antes, deberá dar lugar a capacitar a centros y profesores para conseguir los niveles exigidos. Una evaluación no se justifica si no da lugar a acciones posteriores para la mejora por parte de los que han llevado a cabo (Elmore, 2003b).

En cualquier caso, la necesidad de evaluaciones externas viene determinada tanto para asegurar la equidad de la ciudadanía en la educación, acentuada cuando los centros gozan de un grado de descentralización y autonomía, como para aportar los recursos y apoyos necesarios a aquellas escuelas que no estén ofreciendo un entorno educativo parecido a otras (públicas o privadas concertadas) o para compensar en la medida de lo posible las desigualdades o deficiencias sociales. Desarrollar y evaluar el currículum de modo autónomo, al depender de cada contexto social, puede conllevar problemas de justicia/equidad (por ejemplo, incremento de diferencias) entre los centros o servir a intereses parroquiales no defendibles con unas mínimas pretensiones de generalizabilidad.

4.3. La evaluación docente produce mejora.

La evaluación docente, en una adecuada teoría sobre cómo se produce la mejora, conduce a invertir en el conocimiento y habilidades de los profesores y rediseñar las condiciones de trabajo. Si los profesores no aprenden a trabajar de modo diferente y los centros continúan con la actual organización, no se podrá responder, dice Elmore (2003a) en una buena argumentación, a las presiones de conseguir determinados estándares en el rendimiento de cuentas. Este es el *quid pro quo*, que exige –por tanto– plantear la responsabilidad por los resultados de otro modo, como una “responsabilidad compartida”, como también sugiere Pedro Ravela (2006).

La responsabilidad por los resultados, desde un planteamiento ampliado, está configurada por las relaciones que se mantienen entre tres esferas: sentido individual de responsabilidad de los docentes, expectativas colectivas de la comunidad escolar, y sistema formal o informal de rendimiento de cuentas. Además del sistema de “accountability” externo que pueda darse, la responsabilidad interna por los resultados comprende “las normas compartidas, valores, expectativas, estructuras y procesos que determinan las relaciones en las escuelas entre las acciones individuales y los resultados colectivos” (Elmore, 2003b, 197-98). Por tanto, la acción individual y la colectiva están imbricadas: compartir expectativas sobre las capacidades de los alumnos, sobre las formas de conocimiento más importantes para obtenerlas, y sobre cómo evaluar los progresos. Esto supone un trabajo colaborativo para desarrollar una visión coherente de la escuela, en lugar de escuelas caracterizadas por una atomización e individualismo en el trabajo.

Por todo eso resulta más importante preocuparse por construir la capacidad interna de mejora (Bolívar, 2008b) que por diseñar políticas de rendimiento externo de cuentas. Se parte del convencimiento de que los cambios deben iniciarse desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora de la escuela. El foco debe estar en ir construyendo la capacidad de la escuela para gestionar la mejora progresiva. Esta mejora se entiende como “la movilización del conocimiento, destrezas, recursos y capacidades en las escuelas y en

los sistemas escolares para incrementar el aprendizaje de los alumnos.[...] La idea de mejora significa incrementos medibles en la calidad de la práctica de la enseñanza y en las capacidades de los alumnos a lo largo del tiempo” (Elmore, 2003a: 20).

Si decididamente se quiere mejorar las escuelas, más que presionar para que rindan externamente cuentas, evaluando la labor docente de su profesorado, es mejor invertir en capacitar al personal que trabaja en ellas. En lugar de focalizarse en medir el estado de las escuelas de acuerdo con estándares fijados para clasificar a los centros o establecer determinados incentivos, desde una teoría alternativa de la mejora, defiende Elmore, que pretenda superar la brecha (“gap”) entre evaluación y mejora, debe importar que el profesorado y los centros tengan las capacidades adecuadas como para dar respuesta a los estándares deseables. Por eso, mantiene Elmore (2003b),

“El mensaje central es que los sistemas de rendimiento de cuentas educativo funcionan –cuando funcionan– al lograr provocar la energía, motivación, compromiso, conocimiento y destrezas de la gente que trabaja en las escuelas y los sistemas de apoyo. Los sistemas de rendimiento de cuentas no ‘dan lugar’ directamente a que las escuelas incrementen la calidad del aprendizaje de los alumnos y sus realizaciones académicas. A lo sumo, desencadena una compleja cadena de sucesos que, en último extremo, pueden dar como resultado una mejora del aprendizaje y resultados” (p. 195).

Una evaluación de los centros y del profesorado no se sostiene si, paralelamente, no se preocupa por capacitar a ambos para poder responder y conseguir los niveles deseados. En particular, las escuelas con bajo rendimiento, que son las que nos deben primariamente importar, no mejoraran justo por clasificarlas como de bajo nivel, justamente porque carecen de capacidades para hacerlo mejor y, además, porque llegar a niveles aceptables será fruto de un proceso (largo) de desarrollo. En este sentido dice Elmore (2003b),

“Si es verdad, como nuestros estudios de caso parecen indicar, que las políticas estatales de rendimiento de cuentas están basadas en una teoría de la acción de que las presiones externas por los rendimientos están diseñadas para movilizar la

capacidad existente, en lugar de crear nuevas capacidades, es posible que el efecto a largo plazo de dichas políticas, si las restantes cosas continúan igual, pueda ser incrementar la brecha en resultados entre escuelas con baja y alta capacidad. La relativa ausencia en nuestros estudios de caso de esfuerzos deliberados y sistemáticos para influir en la capacidad, hacen que esto sea un aspecto problemático” (pp., 207-208).

En esas condiciones, determinadas formas de evaluación, paradójicamente, contribuyen a frenar las iniciativas de mejora. Dado que lo relevante en educación no puede ser prescrito, porque –al final– será filtrado o modulado por centros y personas, la “nueva” política debe tender a “desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo el trabajo requerido, así como también un compromiso firme y sostenido con el mismo, en lugar de presumir que sus directrices, sin más, vayan a provocar las nuevas ideas y prácticas planteadas”, señala con razón Linda Darling-Hammond (2001: 278).

4.4. Combinación de la evaluación interna y externa.

La evaluación externa, orientada a la eficacia, y la autorrevisión basada en la escuela, más dirigida a la “mejora”, son dos modos en sinergia que están llamados a potenciarse mutuamente, a cuya conjunción podemos llamar “evaluación institucional” (Mateo, 2000).

La mirada externa puede incidir internamente en la escuela cuando ya existe previamente una cultura de autoevaluación como una “responsabilidad compartida”. Así, la necesidad para un centro público de dar cuenta de la responsabilidad de sus propios resultados se combina con rendirse cuenta de sus propios avances, para tomar medidas a nivel local. Se plantea, pues, no sólo a nivel teórico sino práctico, la necesidad de conjugar una evaluación externa con una autoevaluación.

La autoevaluación institucional, como expresión de la capacidad interna y del sentido de apropiación de la institución, puede llegar a constituirse en una buena alternativa para un rendimiento de cuentas orientado a la mejora que, bien situado (“intelligent accountability” la llama Hopkins, 2007), puede ser también complementaria a evaluaciones externas y, al tiempo, una condición previa para que las evaluaciones externas puedan incidir internamente. Los resultados o recomendaciones de las propias evaluaciones externas sólo pueden ser bien procesados e incidir en la mejora si previamente existen equipos y procesos de autoevaluación. Como dice Elmore (2002),

“El sistema escolar se caracteriza también por su débil autoevaluación institucional (internal accountability). Cuando uso este término, entiendo la intersección entre el sentido individual de responsabilidad, las expectativas de la organización sobre lo que constituye una enseñanza de calidad y buenos niveles de los alumnos, y los medios o procesos sistemáticos por lo que actualmente damos cuenta de lo que hacemos [...] Las escuelas en que estas cosas están alineadas cuentan con poderosos enfoques para la mejora de la enseñanza. Cuando no están alineados –y en una mayoría no lo están– las escuelas tienen grandes dificultades para responder a las presiones externas para mejorar los niveles de consecución” (p.8).

La mejora de la práctica educativa se tiene que inscribir en la mejora institucional de la organización. De ahí la necesidad de un compromiso por generar un trabajo en equipo o en colaboración que contribuya a hacer más efectivo al centro escolar como conjunto. Como proceso de trabajo, normalmente, la revisión interna basada en la escuela (otra forma de denominarla) parte de un diagnóstico inicial del centro (evaluación para la mejora) que aporte evidencias de lo que está pasando, para detectar necesidades y problemas que, una vez sea compartido por el grupo, debe inducir a establecer planes futuros para la acción. Pero, sobre todo, la evaluación va inmersa en “espiral” en el propio proceso de desarrollo institucional (evaluación como mejora), se van revisando y recogiendo información colegiadamente sobre la puesta en marcha de los planes de

acción, qué va pasando, de qué forma y por qué, identificando prioridades, revisando y planificando sucesivamente lo que se ha hecho o se debiera/acuerda hacer.

La autoevaluación institucional se concibe dentro de un proceso de hacer de la escuela una comunidad profesional de aprendizaje, como espacio institucional para llevar a cabo proyectos conjuntos de mejora. Institucionalizar procesos y equipos internos de autoevaluación es, en ese sentido, generar procesos de innovación y mejora, para lo que deben tener con los oportunos apoyos de asesoría, entre los que se cuenta los datos provenientes de evaluaciones externas. Estos procesos de mejora se deben dirigir conjuntamente tanto a incrementar la calidad de los aprendizajes del alumnado, como a promover en los centros la capacidad para resolver los problemas, en nuestra actual coyuntura social y educativa. El problema es que una evaluación orientada hacia la mejora exige siempre la implicación y compromiso de la mayoría de los miembros (Bolívar, 2007).

No obstante, no es fácil en la práctica hacer complementarias una evaluación externa de la práctica docente y un proceso de mejora mediante autoevaluación institucional. En cuanto entran elementos de control o recompensas se torna imposible el diálogo entre ambas (Nevo, 1997). Sólo en un contexto de compromiso conjunto por la mejora pueden los procesos de autoevaluación tomar las evaluaciones externas como complementarias. De lo contrario, la evaluación externa no podrá incidir significativamente en la mejora interna, al ser percibida como un control, generando las consiguientes estrategias defensivas. Aquí primamos una concepción y práctica de la autoevaluación para mejora interna, lo que no impide mostrar sus dificultades e insuficiencias, por lo que apoyamos la conjunción de ésta con la evaluación más objetiva de indicadores de eficacia (Nevo, 2001).

El dilema es cómo combinar un sistema de rendimiento de cuentas externo, que inevitablemente tiende a una uniformidad (y, por tanto, que todos los profesores, independientemente de la escuela, deben alcanzar los mismos niveles de consecución de sus alumnos), con la variabilidad y particularidad de cada escuela, por lo que debieran estar

especificados contextualmente. No obstante, esto no puede comportar, como comenta Nevo (1997), utilizar injustificadamente la autoevaluación como excusa para evitar las demandas de rendir cuentas de resultados o para presentarla como una alternativa a la evaluación sumativa. En la práctica cualquier proceso de evaluación, desarrollado por el profesorado de un centro escolar, que emplea como instrumento básico de mejora la evaluación formativa o autoevaluación, necesita también de una evaluación sumativa, que le sirva para demostrar su mérito y valor.

En este sentido, como determina Elmore (2003a): “el rendimiento de cuentas interno precede al rendimiento de cuentas externo y es una precondition para cualquier proceso de mejora” (p. 28), porque, “la capacidad para mejorar precede y modela las respuestas de la escuela a las demandas externas de los sistemas de rendimiento de cuentas” (p. 31). Por eso, “ninguno de los incentivos que se administren de modo externo, ya se trate de recompensas o de sanciones, dará como resultado automático la creación de un proceso de mejora efectiva dentro de las escuelas y los sistemas educativos. [...] El efecto de los incentivos depende de la capacidad de cada escuela para traducirlo en planes de acción concretos y efectivos, y para llevar a cabo esas acciones” (pp. 29-30). En suma, si no hay capacidad interna de mejora malamente van a conseguir las presiones externas que la organización responda exitosamente en el sentido deseado por las presiones procedentes de rendimiento de cuentas externos.

Por eso, como desde un punto similar dice Nevo (1997), aquellos que estén interesados en la evaluación sumativa externa deberían preocuparse porque los centros escolares desarrollen mecanismos de evaluación interna, no para sustituir la externa, sino para hacerla más eficaz. En caso contrario, la evaluación externa engendrará actitudes defensivas y será percibida como un intento de controlar el funcionamiento de la escuela y un atentado contra la autonomía profesional, lo que en nada contribuye a la mejora. Hopkins (2007), si bien defiende la necesidad inequívoca de una prescripción política externa, al menos en los primeros estadios, mantiene que debe ser equilibrada con el

objetivo último de que los propios centros escolares lideren su responsabilidad por la mejora. Por eso, para beneficio mutuo y sinergia común, las evaluaciones externas deben conjuntarse con procesos internos de autoevaluación. Un “inteligente” rendimiento de cuentas, como lo llama, debe preocuparse por asegurar procesos continuos y efectivos de autoevaluación en cada escuela, combinados –de modo coherente y equilibrado– con presión externa con datos procedentes de las evaluaciones. De este modo los procesos de mejora escolar se ven potenciados por los impulsos externos y prioridades políticas.

Sin embargo, la autoevaluación no es vía regia para la mejora. De hecho, sin una “cultura de evaluación” en cada centro escolar y en la propia profesión docente, por lo demás difícil de establecer a la vez que costosa en el tiempo y energías invertidas, no tendrán lugar de modo sistemático y sostenible en el tiempo. Cuando el modo habitual de trabajo es aislado e individualista, la autoevaluación no funciona a menos que haya incentivos y apoyo externo o, en otra dirección, se camine a un rediseño organizativo de los centros y del trabajo docente en línea con la configuración de la escuela como una “comunidad profesional de aprendizaje” (Bolívar, 2007).

Por lo demás, la reconceptualización del papel de la autoevaluación en la mejora se inscribe en la propia revisión del movimiento de mejora de la escuela (school improvement). David Hopkins, uno de los máximos promotores en su momento, también ha sido uno de los más críticos. Así de la Revisión Basada en la Escuela, como estrategia de mejora de la escuela, señalaba (Hopkins y Lagerweij, 1997: 88-89) que, si bien ha servido para que la escuela identifique prioridades para un desarrollo futuro, su repercusión en la eficacia escolar ha sido muy limitada, al no entrar en cómo implementar el desarrollo de cambios selectivos en un período dado de tiempo.

La Administración educativa, en tanto que garante del bien común, debe garantizar el derecho a la educación de la ciudadanía en unas condiciones formalmente equitativas. ¿Debe, entonces, garantizar unas buenas prácticas educativas? Sin duda. Además de una

buena formación del profesorado, se requiere una política que promueva buenos procesos de enseñanza y aprendizaje (Darling-Hammond, 2006). El asunto es qué papel pueda tener la evaluación, cómo habría que hacerla, etc. La evaluación de la práctica docente no basta, será solo una pieza que, para contribuir a dicha mejora, deberá estar encajada de modo coherente con otras muchas medidas, entre ellas el consecuente apoyo en aquellos casos en que se precise. Hacer de las escuelas buenos contextos para la enseñanza y aprendizaje conjuntamente de profesores y alumnos exige un rediseño de las estructuras organizativas y del ejercicio de la profesión. Garantizar a todos los estudiantes el derecho de aprender es el reto, lo que implica que todo estudiante pueda contar con una escuela bien dotada y con un profesorado capacitado para llevarlo al máximo de sus posibilidades.

Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza.

La información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto.

Para ello, será necesario contrastar la información suministrada por la evaluación continua de los alumnos con las intenciones educativas que se pretenden y con el plan de acción para llevarlas a cabo. Se evalúa por tanto, la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como animador de este proceso, los recursos utilizados, los espacios, los tiempos previstos, la agrupación de alumnos, los criterios e instrumentos de evaluación, la coordinación...

Es decir, se evalúa todo aquello que se circunscribe al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del proceso de enseñanza permite también detectar necesidades de recursos humanos y materiales, de formación, infraestructura, etc. y racionalizar tanto el

uso interno de estos recursos como las demandas dirigidas a la Administración para que los facilite en función de las necesidades.

Es importante resaltar que la evaluación de la propia práctica docente, bien sea de forma individual o del conjunto del equipo, se muestra como una de las estrategias de formación más potentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la evaluación del equipo docente en su conjunto permite detectar factores relacionados con el funcionamiento de la coordinación, las relaciones personales, el ambiente de trabajo, aspectos organizativos, entre otros que son elementos muy significativos en el funcionamiento de los centros.

Esta evaluación de la intervención educativa debe **hacerse en dos niveles distintos o ámbitos:**

a) El contexto del aula

- El diseño y desarrollo de las Unidades didácticas y la adecuación de las adaptaciones realizadas para grupos de alumnos concretos.
- El ambiente del aula y todo aquello que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje: organización, espacios y agrupamientos.
- La actuación personal de atención a los alumnos.
- La coordinación con otros maestros que intervienen en el mismo grupo de alumnos.
- La comunicación con los padres.

b) El conjunto del centro

A) En el Ciclo:

- Eficacia del sistema e instrumentos de coordinación establecidos.
- Adecuación de los criterios de evaluación y promoción.
- Coherencia interna del ciclo.

B) En la Etapa:

- Los elementos de la Programación y su coherencia.
- La coordinación interciclos y coherencia vertical entre cada área.
- Las medidas de atención a la diversidad adoptadas
- La relaciones entre las áreas.
- El tratamiento de los temas transversales.

C) En el contexto del Centro:

- La coherencia del Proyecto Educativo.
- La funcionalidad de decisiones sobre asignación de recursos humanos, materiales, espacios y tiempos.
- El funcionamiento de los órganos unipersonales y colegiados
- Las relaciones con familias y entorno
- Los servicios de apoyo.
- La utilización de los recursos de la comunidad.

4.5. Desafíos de la evaluación de la enseñanza docente.

Los grandes cambios que han experimentado las sociedades contemporáneas han contribuido al cuestionamiento de las funciones de las instituciones educativas encargadas de la formación profesional de las nuevas generaciones. Simultáneamente, la existencia global y nacional de resultados desfavorables del aprendizaje de los estudiantes, consolida la percepción social del incumplimiento de las metas de los propios sistemas escolares. Los nuevos desafíos que plantean los cambios sociales y las deficiencias en los aprendizajes, medidas por lo general a través de pruebas a gran escala, han situado como foco principal de atención a los maestros, como elementos clave en las posibles transformaciones futuras de las organizaciones educativas. Como consecuencia de lo anterior, han proliferado en las últimas décadas múltiples iniciativas dirigidas a desarrollar diversas estrategias de evaluación del desempeño del profesorado. Los desafíos en la

valoración de la labor de los maestros en la interacción con sus estudiantes, radican en gran medida en la naturaleza compleja del quehacer docente, elemento esencial en los procesos de aprendizaje en cada salón de clase. La evaluación de esta actividad profesional se ha visto impulsada fuertemente por las políticas del Estado, bajo el supuesto de que con su implementación se atendería el problema de la calidad de la educación formal. Un análisis preliminar de un conjunto de prácticas de evaluación del desempeño docente, en el nivel de la educación superior en México, nos advierte que esta actividad no ha sido suficiente para transformar la enseñanza y con ello lograr las metas de una formación integral de los estudiantes (Rueda, 2011). El interés por evaluar la labor docente en los sistemas de educación básica ha ido creciendo en los países latinoamericanos. Analizar las características de las prácticas de evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior (IES) de distintos países, con sus potencialidades y limitaciones, resulta útil en la perspectiva de la construcción e instrumentación de iniciativas similares en el nivel de educación básica, que puedan abonar de forma efectiva al incremento de la calidad de la educación. Bajo esta intención, se presenta un recuento de las principales características de las prácticas de evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior (IES) de distintos países, para advertir potencialidades y límites en la perspectiva de instrumentar iniciativas similares en el nivel de educación básica.

4.6. Situación en distintos países.

Las políticas de evaluación no han sido exclusivas en México, forman parte de un movimiento internacional, pero con particularidades en su delineación, su acogida e instrumentación. En los documentos de organismos internacionales la evaluación docente aparece como recomendaciones o principios generales (Arbesú et al., 2007). La evaluación del desempeño docente es una actividad relativamente reciente en las instituciones de educación superior de diversos países, incorporada a ellas principalmente por iniciativas externas, cuyo grado de desarrollo varía de una organización a otra e inclusive al interior

de sus propias dependencias, además de estar enmarcada por la polémica respecto de su existencia, implementación e impacto.

En México, a partir de 1989, se puso en marcha una extensa política de evaluación del sistema educativo con el propósito, según se expresaba en documentos oficiales, de mejorar su calidad en general y hacer frente a las restricciones presupuestales, derivadas de crisis económicas recurrentes que caracterizaron a la década de los ochenta. Conviene subrayar que a partir de esta fecha, la evaluación se instauró como una acción estratégica y como el recurso seleccionado para mejorar la calidad de la educación. A partir de 1990 se estableció un programa de estímulos al personal académico de las IES, para valorar el desempeño y el rendimiento, asociando los resultados a compensaciones económicas. Con la aplicación de esta política el Estado indujo a estas instituciones a desarrollar actividades a fin de evaluar el desempeño docente. Sin embargo, hasta el presente, la función más clara que ha cumplido la evaluación ha sido el logro del complemento salarial para un sector minoritario del personal académico de las universidades públicas y el cumplimiento de uno de los requisitos para la acreditación de programas (Rueda, 2011).

En España se reportan distintos procedimientos para la evaluación obligatoria de las funciones de investigación, docencia y de gestión, a partir del principio promulgado por el Espacio Europeo de Educación Superior de la calidad y excelencia de los docentes universitarios. El sistema de evaluación español se conforma por una serie de subsistemas que reflejan la distribución de las responsabilidades entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades, según los temas y repercusiones que la evaluación pueda tener. Sin embargo, en años recientes se reconoce una normativa cambiante y poca interrelación entre los distintos subsistemas. La evaluación se emplea para permitir el acceso a la función docente, a la valoración del desempeño del docente y del investigador, así como a su promoción. También es ampliamente utilizada en la distribución de incentivos económicos, otorgando mayor importancia a la investigación que a la docencia (Murillo, 2008).

En Colombia coexisten puntos de vista que afirman que la evaluación se usa más como un instrumento de control que como parte integral del desarrollo personal o institucional; tiene un carácter individualista y no se encuentran evidencias que integren los procesos de evaluación con la consolidación de comunidades (Rodríguez, 2008). Por otro lado, en una universidad privada del mismo país se reporta la existencia de distintas formas de evaluar a los académicos, en donde cada carrera puede contar con sistemas particulares de evaluación académica. A partir de 2007 inicia el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente con un diagnóstico que cuenta con la participación de autoridades, docentes y estudiantes. El sistema de evaluación tiene como propósito general contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación a través de un sistema integral de recolección de información sobre la docencia universitaria que permita su retroalimentación y posterior mejora (Contreras, 2010).

Una aproximación a la evaluación de la docencia en catorce universidades chilenas (Salazar, 2008) refiere una profunda heterogeneidad entre las instituciones, desde la ausencia absoluta de políticas y modelos de evaluación hasta organizaciones que cuentan con programas de evaluación diseñados y sistematizados. Se identifica el predominio del uso de la opinión de los estudiantes para evaluar a sus maestros. En otra tentativa, una universidad privada cuenta con una estrategia de evaluación de la docencia orientada a promover entre los profesores la reflexión sobre la coherencia de su práctica docente y recoger de manera sistemática información que permita alimentar el sistema de evaluación de la efectividad de los programas educativos en la universidad. Dicha estrategia se intentó sistematizar con el fin de hacer de los procesos de acreditación internacional auténticos procesos de evaluación para la mejora de la docencia (Montoya, 2012).

En el caso de Venezuela, Parra y Trujillo (2008) reportan un desinterés tanto por las universidades como por el Estado hacia la evaluación de la docencia, mandatada por ley para ser atendida por ambas entidades a través de la evaluación institucional, por lo que las autoras comentan que esta actividad es aún una tarea inconclusa. En algunas instituciones que cuentan con programas de evaluación, la responsabilidad recae en niveles

altos de dirección que delegan en instancias especializadas. La evaluación de la docencia reposa primordialmente en el empleo exclusivo de la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la actuación del profesor, en función de indicadores sobre el cumplimiento de sus roles como facilitador y evaluador de los aprendizajes, planificador y orientador. Se destaca que no se ha promovido la investigación sistemática sobre los efectos de esta estrategia de evaluación, ni sobre el seguimiento del proceso.

Fernández y Coppola (2008) expresan que las formas más frecuentes de evaluación de la docencia en Argentina son el uso de encuestas, de resultados de aprendizaje (cantidad de graduados, promociones por cohorte, calificaciones promedio, etc.), de resultados de investigaciones y la realizada por colegas. Las universidades han ido desarrollando una estructura propia para dar cuenta de los procesos de evaluación: estas unidades se concentran en un área o dirección (conocidas usualmente como unidades pedagógicas) o bien tienen un estatus propio como direcciones o áreas de evaluación. Los mismos autores (Fernández y Coppola, 2010), agregan que la evaluación de la docencia es una práctica social compleja, en interacción constante con las distintas dimensiones del quehacer institucional, por lo que debe contribuir al desarrollo personal y profesional del docente, así como a la mejora de la institución, como resultado de la participación de todos los actores de la institución involucrados.

Este breve recorrido da testimonio del relativamente reciente interés por evaluar la función del docente en las IES. Aunque la evaluación del desempeño docente está plenamente instaurada en todas las organizaciones, su impacto no se ha traducido en un aumento en la calidad de la enseñanza, por el contrario se reconocen prácticas de evaluación con deficiencias técnicas considerables, orientadas más al cumplimiento de requerimientos administrativos en los procesos de acreditación de programas o formando parte de acciones de compensación salarial (Rueda, 2011).

Para abordar el tema de la evaluación docente, es necesario reconocer la relevancia del rol que puede cumplir la evaluación sistemática del desempeño docente en la

profesionalización y perfeccionamiento permanente del profesorado. Sin embargo, tal punto de partida tiene que consolidarse con el seguimiento de los saberes profesionales acumulados de quienes han tenido a su cargo esta actividad. Algunas de las reflexiones de profesionales involucrados en el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación, señalan la necesidad analizar la evaluación docente en cinco dimensiones: la política, la teórica, la metodológica-procedimental, la de uso y la de valoración de la misma evaluación (RIED, 2008).

4.7. Dimensión política de la evaluación de la enseñanza docente.

En esta dimensión se reconoce el carácter social de la evaluación y las repercusiones importantes que puede tener sobre instituciones e individuos, así como la necesidad de que la evaluación esté acorde con la filosofía y características institucionales, la explicitación de los propósitos, la garantía de participación de todos los involucrados y el cumplimiento de los aspectos éticos en la relación de quienes realizarán la evaluación y los afectados.

La evaluación siempre ha formado parte sustantiva del sistema educativo, sin embargo desafortunadamente, ésta es empleada por lo general en su sentido más restringido, es decir, se identifica con la asignación de una calificación, o bien, se emplea como recurso para mantener la disciplina al interior de las aulas. En el caso de la evaluación del desempeño docente también suele darse esta extrapolación y se termina otorgándole una “calificación” al profesor como resultado de este proceso. Las iniciativas de valoración de la labor del profesorado tendrán que desplegar esfuerzos especiales para modificar esta percepción generalizada y compartida ampliamente, por los medios de comunicación, las autoridades educativas y los actores centrales en la vida escolar, particularmente profesores y estudiantes (Rueda, 2010b).

Las políticas han tenido un papel fundamental para el establecimiento de acciones de evaluación en las instituciones de nivel superior. Estas iniciativas de evaluación se han dirigido a distintos elementos, la institución, los programas de estudio, los académicos y los estudiantes; en el caso de la evaluación dirigida al personal académico de las IES, destaca la mayor importancia otorgada en las políticas a la investigación y en un segundo plano a la evaluación de la docencia (Luna y Rueda, 2008). Esta actividad ha recibido un gran impulso debido a la influencia de los organismos internacionales, traducido en la adopción de políticas públicas. Las universidades han recibido presiones para diseñar y poner en marcha procesos de evaluación, asociados a la recepción de compensaciones al salario o al acceso a recursos económicos extras al presupuesto básico asignado. Cabe aclarar que la evaluación se transformó en política adoptando un doble discurso; por una parte, se expresó una preocupación por mejorar la calidad del servicio y por la otra, se empleó como programa de compensaciones económicas y obtención de recursos financieros adicionales (Rueda, 2002; Rueda, 2003).

El ingreso a programas de compensación salarial depende de los resultados obtenidos en la evaluación o bien, se convierte en condición administrativa para integrarse a ellos. Como se mencionó antes, estos programas son aplicados en México desde finales de los años ochenta y al parecer, constituyen una práctica que se ha ido generalizando en otros países (Arbesú et al., 2007).

La participación de expertos, de los propios profesores y los estudiantes en el diseño y la puesta en marcha de los programas de evaluación resultan de vital importancia, no solamente como estrategia política para lograr la aceptación de la evaluación, sino porque es insustituible la perspectiva local de todos los involucrados (Rueda, 2002). Esta dimensión en el caso de la educación básica se ha traducido en algunos casos a planteamientos que ubican la evaluación como mecanismo para el ingreso, la permanencia y la promoción del profesorado en el sistema educativo, desplazando a la organización sindical como interlocutor con la autoridad educativa para acordar condiciones laborales

del gremio e inclusive distanciándose de la reglamentación oficial que regula las relaciones de los trabajadores.

4.8. Dimensión teórica de la evaluación de la enseñanza docente.

La dimensión teórica llama la atención sobre la explicitación del sustento teórico que respalda la concepción adoptada de la enseñanza y el aprendizaje y su expresión en el concepto de calidad que marcará la forma de evaluar al desempeño docente; debiendo ser ambos elementos compartidos por toda la comunidad escolar. Cabe señalar que tratar de definir y evaluar competencias docentes de los involucrados en la educación para adultos, la educación especial y la educación indígena, resulta un ejercicio muy complejo si se reconoce la especificidad de la labor especializada en cada uno de estos escenarios (Rueda, 2009). La misma reflexión es válida considerando las características propias de la población estudiantil atendida, sean niños, jóvenes o adultos pertenecientes a contextos urbanos o rurales, con infraestructuras institucionales y ambientes socioculturales muy diversos. Difícilmente se puede pensar en aceptar una misma manera de evaluar lo que acontece en cada una de las diversas situaciones en las que se interactúa para enseñar y aprender (Rueda, 2002). Además, la actividad docente no se restringe a la interacción en el aula, existen otros modelos de enseñanza como la formación en servicio o la educación a distancia, por lo que son procesos que deben incorporarse a la evaluación del desempeño docente y se deben definir bien los mecanismos de evaluación en función de las particularidades de cada situación (Rueda et al., 2011).

En la dificultad de la tarea influye, en principio, el que la enseñanza es una actividad compleja y multidimensional que no cuenta con un corpus teórico integrado (Luna y Rueda, 2008). Se ha encontrado que el nivel del curso, la naturaleza del mismo y el área del contenido influyen sobre los puntajes asignados por los estudiantes al profesor (Feldman, 1978; Cohen, 1981; Abrami, d'Apollonia y Cohen, 1990).

Existen las habilidades genéricas de la docencia efectiva, sin embargo, esta postura no debe desatender el reconocimiento de la especificidad de la enseñanza disciplinaria o por lo menos de las distintas situaciones de aprendizaje en los programas de formación profesional (Luna y Rueda, 2001). La evaluación del desempeño docente debe contribuir a la clarificación del modelo adoptado sobre qué es enseñar y qué es aprender en cada uno de los escenarios escolares. Debe propiciar un ejercicio intelectual de definición de las funciones como el autocuidado, la lectoescritura, el cultivo de un pensamiento crítico, la consolidación de un aprendizaje autónomo o el ejercicio de la ciudadanía. Los programas de evaluación docente también suponen la revisión de las circunstancias institucionales (Rueda, 2011).

La reflexión sobre la docencia y acerca de cuáles deberían ser las funciones a cumplir en los contextos escolares ha llevado a revisar, en todos los sectores involucrados, las condiciones en las que tiene lugar esta actividad clave y definitoria en la formación de los estudiantes en todos los niveles de la educación formal. En muchos de los intentos por definir el papel del profesorado en los procesos de formación destaca un conjunto de competencias. Es muy difícil sustentar que las competencias docentes puedan ser las mismas para la diversidad de instituciones que abarca el espectro de la educación. La discusión sobre cuáles son las competencias docentes pertinentes tendrá que resolverse con la participación de los agentes de cada uno de los ámbitos (Rueda, 2010a).

Actualmente los distintos enfoques didácticos más influyentes, como el centrado en las competencias, persiguen modificaciones importantes en las prácticas de enseñanza, de aprendizaje y especialmente en la evaluación. En particular este enfoque enfatiza experiencias de aprendizaje más centradas en el estudiante y menos en el profesor, en donde la evaluación se espera, lleve al maestro a clarificar lo que pretende lograr en sus estudiantes y, a definir cómo deberá programar esta actividad para tener la certeza de haber cumplido con los propósitos seleccionados (Rueda, 2010b)

La especificidad de cada nivel al interior de la educación básica plantea dificultades adicionales hasta lo ahora comentado para el nivel superior; el preescolar, la primaria, la secundaria o el bachillerato exigen responder a las características del desarrollo de poblaciones tan distintas como pueden ser los pequeños, los niños, los adolescentes o los jóvenes, así como la consideración de los aportes especializados de teorías explicativas sobre cómo aprenden cada uno de estos grupos humanos, tanto como las orientaciones particulares de los roles deseables de profesores y estudiantes. Igualmente, el modelo didáctico o enfoque de enseñanza que se adopte en cada nivel o en el sistema educativo en su conjunto, tendrá repercusiones en las formas que se diseñen para valorar la actividad del profesorado.

4.9. Dimensión metodológica-instrumental de la evaluación de la enseñanza docente.

La estrategia más común de la evaluación de la docencia en las universidades es la aplicación de cuestionarios de opinión que responden los estudiantes, esta estrategia es similar en prácticamente todas las universidades del mundo, en buena medida porque es relativamente sencilla de instrumentar y cuenta con un respaldo de por lo menos tres décadas de estudio, de aspectos como la confiabilidad y la validez. A pesar de ello, este tipo de evaluación ha sido objeto de fuertes críticas, que obligan a una búsqueda constante de nuevas estrategias de evaluación como la auto-evaluación, la evaluación por pares, directivos o jefes inmediatos, los portafolios y las observaciones en el aula (Rueda, 2002; Rueda et al., 2011).

En la dimensión metodológica-instrumental, se expresa la conveniencia de considerar las experiencias y antecedentes de la evaluación anteriores al inicio, la renovación o el relanzamiento de un programa de evaluación docente. En el caso de la educación básica, por ejemplo, se debe partir de que la evaluación de los profesores se ha hecho durante años a partir de los acuerdos de los directivos del subsistema con los representantes de la

asociación gremial mayoritaria del sector, y cuya instrumentación también ha sido dejada bajo su responsabilidad. Así mismo, la evaluación ha estado asociada a estímulos económicos, situación que propicia las prácticas de simulación y que sin duda condicionará las nuevas estrategias que se quieran implementar. Otro ángulo contemplado por esta dimensión alerta sobre la conveniencia de establecer distintas fuentes de información y la aceptación de los límites y la complementariedad entre ellas, así como la indispensable comunicación amplia de los criterios que serán utilizados como un recurso para consolidar la credibilidad del proceso; así como la comunicación detallada de todas las etapas de su aplicación a todos los participantes.

Cualquiera que sea el conjunto de acciones elegidas para la evaluación del desempeño docente, éstas deben someterse a una revisión continua en todas y cada una de las etapas que conforman el proceso. Un punto vital para mejorar las prácticas actuales de evaluación del desempeño docente será conocer con todo detalle los efectos que éstas tienen en cada uno de los distintos escenarios, e identificar prácticas de evaluación exitosas para alentar su adaptación en otras instituciones (Rueda, 2011).

Sin duda las posibilidades de la dimensión metodológica-instrumental, en el nivel de educación básica, estarán acotadas por las características del propio sistema educativo, su tamaño, su extensión territorial, la diversidad de su población estudiantil, las modalidades del servicio y la infraestructura disponible, entre otras.

4.10. Dimensión de uso de la evaluación de la enseñanza docente.

La dimensión de uso considera que, previamente a las acciones de evaluación, se deben especificar el empleo de los resultados que se obtendrán del proceso, ya se trate de decisiones administrativas, estímulos económicos, o mejoramiento de la actividad; sobre todo garantizando la vinculación de los resultados con acciones de perfeccionamiento profesional. Los propósitos centrales de toda instancia de evaluación educativa, se

expresan en la generación de información confiable, la consolidación de una percepción de confianza entre los usuarios y la garantía de la socialización de dicha información entre todos los actores involucrados.

La evaluación educativa es una herramienta y cobra sentido en la medida que se relaciona con procesos como la planeación, el diseño curricular, la formación docente y los planes de clase. La evaluación de la labor docente debe contribuir al reconocimiento de la complejidad de esta actividad, a la formación especializada y permanente, así como a su revaloración por el papel social estratégico que puede desempeñar en el cultivo del pensamiento crítico, la consolidación de un aprendizaje autónomo y el ejercicio pleno de la ciudadanía (Rueda, 2012).

La literatura sobre evaluación señala de manera contundente la necesidad de separar propósitos de premio o recompensa de los de mejora de la actividad; sin embargo, en el contexto mexicano, debido a la asociación de las políticas de evaluación con el salario, predomina la mezcla de estos dos propósitos, lo que deja a los procesos de evaluación en una situación poco clara (Luna y Rueda, 2001). En cuanto al uso de los resultados, en lo general no se reporta una estrategia sistemática vinculada con los resultados de la evaluación de la docencia con el diseño de programas de formación.

De acuerdo a House (1998), la credibilidad de las conclusiones de la evaluación está sostenida por el empleo de una metodología científica que asegure la confiabilidad y validez de los procesos, y por la independencia política y el profesionalismo de los evaluadores. Los procesos de evaluación que adquieren credibilidad en las comunidades son aquellos en donde se conoce de manera incuestionable su propósito, el origen de la iniciativa, los procedimientos seguidos en su diseño y la respetabilidad de quienes estarán a cargo de su implementación (Rueda, 2012).

En el caso del magisterio nacional la evaluación docente se desarrolla como parte del Programa Nacional de Carrera Magisterial, propuesto en 1992 a partir del Acuerdo

Nacional para la Modernización de la Educación Básica, como un sistema de promoción horizontal, de participación individual y voluntaria, cuya finalidad es fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos, así como coadyuvar a elevar la calidad de la educación. Sólo participan profesores afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y relacionados con las funciones de las tres vertientes del programa: docentes frente a grupo, maestros en funciones de dirección o supervisión y profesores con actividades técnico-pedagógicas. Los factores de evaluación son aprovechamiento escolar, formación continua, actividades cocurriculares, preparación profesional, antigüedad, gestión escolar y apoyo educativo.

A partir del 2012 se plantea la Evaluación Universal que permite al magisterio en general y en especial a los docentes que no participan en carrera magisterial contar con información diagnóstica-formativa de sus fortalezas y áreas de oportunidad, para orientar sus trayectos formativos. Sus principales características son que se plantea como obligatoria para todos los profesores de educación básica, se contempla aplicar periódicamente (en 2012 a educación primaria, primaria Indígena e internados, en el 2013 a secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria y en el 2014 a educación inicial, preescolar, preescolar indígena, especial, artística, tecnológica y educación física). Los componentes de evaluación son el aprovechamiento escolar y las competencias profesionales (preparación profesional, desempeño profesional y formación continua).

En el momento actual se plantea el problema de cómo armonizar estas dos iniciativas que además se encuentran ligadas con el desempeño escolar de los estudiantes que cada profesor tienen a su cargo. A ello se aúna la dificultad adicional que representa la evaluación periódica de casi un millón y medio de profesores que conforman la educación obligatoria.

4.1.1. Dimensión de meta-evaluación de la evaluación de la enseñanza docente.

La dimensión de meta-evaluación arguye que el conjunto de acciones elegidas para la evaluación del desempeño docente deben de incluir la revisión reiterada de todas las etapas del proceso. En cuanto al diseño, por ejemplo, la revisión de quienes participaron en la construcción de la propuesta, las fuentes consideradas para la definición de las funciones docentes, las opciones en cuanto estándares o criterios de calidad, entre otras. Una revisión de la puesta en marcha del programa podría consistir en el análisis de la presentación del proceso de evaluación a cada uno de los participantes (evaluadores, maestros, estudiantes y directivos) para verificar si han compartido el mismo propósito; la capacitación de los aplicadores de los instrumentos para la recolección de la información, las condiciones en que esta actividad se desarrolló, el repaso de los incidentes críticos en el proceso y la pertinencia de los tiempos empleados. Debe efectuarse el examen cuidadoso de los procesos tanto de obtención como de tratamiento de la información y la comunicación de los resultados para las distintas audiencias. Un ejercicio de esta naturaleza podrá arrojar una información puntual para la mejora de cada una de las etapas del programa y su reformulación constante en vía de su perfeccionamiento. Algunas experiencias ya realizadas de meta-evaluación muestran las ventajas de realizar este tipo de tareas en beneficio del perfeccionamiento permanente de las propias prácticas de evaluación (Bezies y Elizalde, 2012).

La evaluación es un proceso sistemático que consiste en recoger un conjunto de informaciones pertinentes, válidas y confiables, para examinar el grado de adecuación entre este conjunto de informaciones y un grupo de criterios o parámetros seleccionados adecuadamente con el fin de realizar un diagnóstico, orientar la toma de decisiones y retroalimentar la actividad para su mejoramiento (Rueda, 2003). En el contexto mexicano no se cuenta con trabajos sistemáticos suficientes que posibiliten la acumulación de aprendizajes derivados de ejercicios de meta-evaluación que podrían constituir la base para mejorar de forma permanente las prácticas de evaluación. Los cambios periódicos de directivos encargados del sistema educativo, derivados a su vez de elecciones de

gobernantes, ofrecen horizontes de muy corto plazo considerando la dificultad inherente en la instauración de alguna innovación, además de la incompatibilidad de las agendas del mundo de la política y los intereses de los actores que construyen la vida cotidiana de las instituciones escolares.

Por otra parte, al magisterio de educación básica regularmente se le excluye de la elaboración de planes y programas que por lo general son solicitados a equipos de especialistas; una vez diseñadas las nuevas propuestas se les presentan a los profesores como lo que deberán hacer y en el mejor de los casos se acompañan estas innovaciones de alguna actividad de soporte, como cursos breves o materiales explicativos. Lo más frecuente es que una innovación sustituya a otra sin que se cuente con suficientes evidencias de valoración de cuál es la situación en curso, que aspectos positivos o negativos dejó la experiencia anterior y cuáles de ellos podrían retomarse como plataforma para avanzar en una nueva dirección. Cabe insistir que la promoción de situaciones de meta-evaluación podría coadyuvar para rescatar a los maestros como profesionales que participan activamente en la solución de los problemas locales, dado que son quienes mejor pueden responder a la diversidad característica de los sistemas educativos de países con presencia multicultural y una oferta educativa de calidades muy heterogéneas.

Algunas experiencias en educación superior muestran que es posible lograr la participación de los docentes en procesos de evaluación del desempeño a través, por ejemplo, de recoger sus preferencias sobre las dimensiones y modalidades a considerar en un contexto institucional específico (Rueda y Rodríguez, 1996), o inclusive recoger las opiniones de profesores y estudiantes sobre un cuestionario para hacer las adecuaciones pertinentes antes de ponerlo en operación (Luna, 2002).

BIBLIOGRAFÍA.

FERNÁNDEZ, Marcha, Amparo. Universidad Politécnica de Valencia. La evaluación de los Aprendizajes.

MÁRTINEZ, Valcárcel, Nicolás. Los modelos de enseñanza en el aula. Mayo 2013.

MORENO, Olivos, Tiburcio. La evaluación del aprendizaje para el aprendizaje. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2016.

SEP. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie Herramientas para la evaluación básica. Primera Edición, México, D.F. 2012.