

**UDS**

**LIBRO**

**NOMBRE DE LA MATERIA: EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**LICENCIATURA: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**CUATRIMESTRE: QUINTO CUATRIMESTRE**

***ENERO - ABRIL***

---

## Marco Estratégico de Referencia

---

### ANTECEDENTES HISTORICOS

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 de Primaria 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 septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas 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 CorporativoUDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y Educativos de los diferentes Campus, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

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 corporativoUDS, 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 de la UDS, está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

## ESLOGAN

“Mi Universidad”

## ALBORES



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

---

## EVALUACIÓN EDUCATIVA

---

### Objetivo de la materia:

Conocerán las principales conceptualizaciones de Evaluación, sus funciones y estilos de aplicación dentro del entorno educativo.

### Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación:

Actividades en plataforma	30%
Actividades áulicas	20%
Examen	50%
Total	100%
Escala de calificaciones	7-10
Mínima aprobatoria	7

# INDICE

## **Unidad I.- Aproximación al concepto de evaluación..... 10**

1.1	Evolución del concepto. Periodos históricos.....	14
1.2	Estructura de la evaluación.....	22
1.3	Diferencias entre evaluación, calificación y medida.....	24
1.4	Características de la evaluación en educación.....	30
1.5	Funciones de la evaluación.....	32
1.6	Modalidades de la evaluación.....	33
1.6.1	Según el momento de aplicación.....	35
1.6.2	Según su finalidad.....	37
1.6.3	Según su extensión.....	39
1.6.4	Según sus agentes.....	40
1.6.5	Según la procedencia de sus agentes.....	41
1.6.6	Según su normotipo.....	41
1.7	Modelos para la evaluación.....	44
1.8	Ámbitos de la evaluación.....	49
1.8.1	Área didáctico-escolar.....	50
1.8.2	Área psicopedagógico- persona.....	51
1.8.3	Área administrativa-social.....	52
1.9	Teorías sobre las técnicas de obtención de información.....	53
1.10	Teoría clásica de los Tests.....	54
1.11	Complementos.....	54

## **Unidad 2: Elaboración de instrumentos de medición y evaluación educativa ..... 57**

2.1	Clasificación de los instrumentos de medición y evaluación educativa.....	57
2.2	Pruebas de rendimientos de ensayo.....	58
2.3	Pruebas objetivas de rendimiento de test.....	59
2.4	Escalas de actitud.....	61
2.5	Técnicas sociométricas.....	64
2.5.1	Características del sociograma.....	64
2.5.2	Posibilidades y limitaciones del sociograma.....	65
2.6	Cuestionarios.....	66
2.7	Entrevistas.....	66
2.8	Instrumentos de observación sistemática.....	65
2.9	Traducción de los instrumentos de medición y evaluación educativa.....	67
2.10	La evaluación educativa.....	71
2.11	Naturaleza de la evaluación.....	72
2.12	Concepciones evaluativas.....	74
2.13	Objetivos, indicadores y estándares.....	76
2.14	La evaluación como proceso.....	78
2.15	Componentes del proceso evaluativo.....	78
2.16	La metaevaluación.....	79

**Unidad 3: La evaluación de los aprendizajes de los alumnos ..... 82**

3.1 Cambios fundamentales en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos..... 82

3.2 Modelos de evaluación de los aprendizajes ..... 84

3.3 Procedimientos tradicionales de evaluación de aprendizajes ..... 85

3.4 Procedimientos alternativos de la evaluación de los aprendizajes .....87

3.5 A modo de conclusión de los procedimientos. ....88

3.6 Modelos de evaluación alternativa: la evaluación en el contexto del ABP y de portafolios ..... 89

3.7 Modelos alternativos de evaluación de los aprendizajes. Principios caracterizadores ..... 92

3.8 La evaluación en el contexto de la metodología del ABP .... 94

3.9 Elementos críticos del ABP.....95

3.10 La evaluación por portafolios.....100

3.11 La validez y la fiabilidad en los enfoques alternativos de la medición y evaluación educativa.....103

3.12 La evaluación de referencia cliterial versus referencias normativas.....105

3.13 La evaluación referida a estándares.....109

**Unidad 4: Las competencias y la evaluación ..... 113**

4.1 Introducción y antecedentes..... 113

4.2 Conceptualizando el termino competencia ..... 113

4.3 Conocimiento, capacidad, habilidad, competencia ..... 114

4.4 Tipologías de competencias ..... 116

4.5 La evaluación de las competencias, elementos previos..... 119

4.6 Síntesis de evaluación educativa por competencias. .... 121

4.7 Epilogo: marco conceptual para la mediación y evaluación educativa ..... 124

4.8 Cambio de paradigma en la mediación y evaluación educativa..... 124

4.9 Aceptaciones entorno al concepto de mediación y evaluación educativa ..... 126

4.10 Entorno a la validez..... 127

4.11 Entorno a la fiabilidad..... 127

4.12 Entorno a la naturaleza de los aprendizajes..... 128

4.13 Entorno a la lógica de la evaluación..... 129

4.14 Criterios de calidad alternativos para las pruebas de ejecución..... 132

4.15 El factor ético..... 133

**REFERENCIA BÁSICA..... 135**

**COMPLEMENTARIA..... 136**

## Unidad I.- Aproximación al concepto de evaluación en educación.

El concepto de evaluación no es un concepto uniforme, y más bien podríamos considerarlo como la suma de muchos factores diferentes, a veces diversas entre sí, que pretenden configurar un elemento o concepto común. Es por ello que intentar definir el concepto de evaluación no resulta fácil, y tampoco en el ámbito educativo, por lo que al ser un término polisémico podemos encontrar muy diversas definiciones y de todas ellas podríamos extraer algún elemento válido para llegar a una definición que resultase completa y operativa, teniendo en cuenta al hacerlo, las diversas connotaciones que el término evaluación adquiere. En un intento de ilustrar el concepto «evaluación» vamos a presentar algunas de ellas:

Ya Tyler (1950), consideraba que: «El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza». Para llevar a cabo este proceso, Tyler delimitaba ocho fases de trabajo:

1. Establecimiento de objetivos.
2. Ordenación de los objetivos en clasificaciones amplias.
3. Definición de los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecimiento de las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.
5. Explicación de los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas.
6. Selección o desarrollo de las medidas técnicas adecuadas.
7. Recopilación de los datos de trabajo.

## 8. Comparación de los datos con los objetivos de comportamiento.

Para el Comité Phi Delta Cappa sobre evaluación de la enseñanza en USA: «La evaluación es el procedimiento que define, obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas».

Cronbach (1963) definía la evaluación como: «La recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo».

Suchman (1972) consideraba que: «Evaluar es emitir juicios de valor».

Para De la Orden (1972): «Evaluar en educación significa definir, determinar o valorar cualquier faceta de la estructura, el proceso o el producto educacional en función de unos criterios previamente establecidos».

En ese mismo año (1972), Lafourcade escribía que: «La evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación».

Para Stufflebeam (1973): «Evaluar es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas».

Gronlund (1973) entendía la evaluación como: «Un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación».

Según Mager (1975): «La evaluación es un proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona».

Attkinson (1978) concebía la evaluación como: «Un sistema de ayuda esencial para la toma de decisiones en cualquier nivel administrativo del sistema de apoyo».

Lafourcade (1979) concebía la evaluación como: «Una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación».

El Consorcio de Evaluación de Standford (SEC) (1980) definía la evaluación como: «Examen sistemático de los acontecimientos que ocurren en un Programa, con objeto de mejorarlo».

Glass y Ellet (1980), y más tarde Wortman (1983), concibieron la evaluación como: «Un conjunto de actividades teóricas y prácticas, pero sin un paradigma generalmente aceptado,

con gran variedad de modelos y donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas para evaluar».

Para Forns (1980), el concepto de evaluación se puede abordar a varios niveles:

1. A nivel técnico, en cuanto que la evaluación se dirige a comprobar el funcionamiento del sistema educativo: se trata de un control o balance que indica si el sistema educativo está cumpliendo sus funciones.

2. A nivel ideológico, en el que la evaluación tiene dos funciones importantes y delicadas: Por una parte, «legitimar» la herencia cultural, ayudando de este modo a perpetuar el orden establecido; y por otra, «eliminar» a los sujetos que no pertenecen a la clase social dominante, ya que no han asimilado debidamente los principios ideológicos que se le pretendían transmitir.

3. A nivel psicopedagógico, ya que se aplica a alumnos concretos más que a entidades.

Para De la Orden (1981): «Evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones».

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) concebía la evaluación como: «el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de una cosa».

Nevo (1983) entendía la evaluación como: «Proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones».

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987): «La evaluación consiste en la recopilación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas».

Según García Ramos (1989), la evaluación es: «Un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones».

Para Benedito (1990): «Evaluar es una actividad sistemática, continua e integrada en el

proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes en general».

Casanova (1995) entendía la evaluación como: «Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente».

En 1998, Rodríguez Diéguez expresaba: «La evaluación consiste en el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza».

Para Ander Egg (2000): «La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos».

Para Castillo Arredondo (2002): «La evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa».

Para Pérez Rocha (2003): «Evaluación es la acción o acciones que conducen a la determinación del valor o valores de algo».

Para Hancones (2005), se trata de un «Proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo».

Según Serpa Naya (2008): «La evaluación es un seguimiento continuo y sistemático que se le hace para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa».

## 1.1. Evolución del concepto. Periodos históricos.

El concepto evaluación en educación ha evolucionado notablemente a lo largo de los años hasta ser en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor protagonismo, ya que tanto administradores como educadores, padres, alumnos, y toda la sociedad, en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y de las repercusiones que se derivan del hecho de evaluar o de ser evaluado. Ello puede deberse probablemente, a que existe hoy una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar mayores cotas de calidad educativa, así como de aprovechar al máximo los recursos disponibles en una sociedad que se halla inmersa, cada vez más, en una dinámica competitiva a la que no puede permanecer ajeno el mundo de la educación. Quizás uno de los factores más importantes que explican por qué la evaluación ocupa un lugar tan destacado en el ámbito educacional, sea la comprensión por parte de los profesionales de la educación, de que en realidad la evaluación se ha constituido en una disciplina científica que sirve como elemento de motivación y de ordenación intrínseca de los aprendizajes. A este respecto House (1993), consideraba que: «La evaluación ha pasado de ser una actividad marginal, desarrollada a tiempo parcial por académicos, a convertirse en una pequeña industria profesionalizada». Este cambio en la forma de concebir y de aplicar la evaluación ha supuesto importantes transformaciones, tanto en su concepción como en su práctica, aunque esos procesos de cambio pueden ser numerosos y abarcar diversos ámbitos del sistema educativo. Todos estos factores nos han llevado hacia una «cultura de la evaluación», que no se limita a la escuela, sino que se extiende al resto de las actividades sociales, lo que ha inducido el hecho de que la mayoría de los países, conscientes de esta realidad, hayan aportado recursos económicos, materiales y humanos, dadas las expectativas que este fenómeno ha generado.

En esta evolución, el término evaluación, proveniente del mundo de la industria, ha sufrido una profunda transformación histórica desde que se implantara y divulgara en el campo de la educación hace apenas un siglo. Desde que Tyler en los primeros años de la década de los 30 introdujo el término «evaluación educacional», su ámbito de estudio no ha hecho más que extenderse. Siguiendo el recorrido histórico realizado por Garanto (1989), podemos

distinguir en la evolución del concepto de evaluación, aplicada al ámbito educativo, los siguientes momentos fundamentales:

1er momento: La evaluación como medida. Situado entre los finales del siglo XIX y principios del XX, se trata de una concepción de la evaluación basada en la Psicología Conductista (Skinner, Watson). Centrada, sobre todo, en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, utilizaba como técnica predominante y, casi excluyente, la aplicación de tests, tanto en el ámbito individual como a nivel colectivo (baterías de tests). De este modo la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas.

2do momento: La evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución. Esta forma de concebir la evaluación se dio en las décadas de los años 30 y 40, cuando de la mano de Tyler pasó a concebirse la educación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta de los alumnos por medio de la instrucción. Relacionado con el desarrollo tecnológico del currículum, la evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

3er momento: La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo. Esta concepción de la evaluación se desarrolló en los Estados Unidos en las décadas de los 60 y los 70, y se produjo como consecuencia de un movimiento de «responsabilidad escolar» surgido principalmente a raíz del progresivo descontento que surgió en el país hacia la escuela pública, a pesar de la gran cantidad de recursos económicos asignados a ella. La concepción que se tenía de la evaluación en ese tiempo hacía que afectase, no solamente al rendimiento de los alumnos, sino a todos aquellos factores que convergían en un programa educativo, esto es: profesor, recursos, contenidos, actividades, organización, métodos, programas, etc. (Informe Coleman, 1966). En este momento es importante destacar, entre otros, la contribución de dos autores: Cronbach y Scriven. El primero de ellos, Cronbach, define en 1963 a la evaluación como: «Recopilación y uso de información para la toma de decisiones». Hace mucho hincapié en la evaluación del proceso, a la vez que reclama la necesidad de una evaluación referida al criterio, a través de objetivos previamente establecidos. Scriven por su parte, define la evaluación como: «Proceso por el cual

estimamos el mérito o el valor de algo que se evalúa (de los resultados)». Para Scriven se trata de evaluar los resultados reales independientemente de las metas y criterios preestablecidos, poniendo especial atención en las actitudes generadas por el programa en las personas implicadas. Él fue quien realizó la identificación de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa. También habla de evaluación intrínseca y extrínseca.

4to momento: Nuevos enfoques o tendencias en la evaluación. Esas tendencias irrumpen en la década de los años 70, y actúan en un doble sentido. Por una parte orientan la evaluación hacia dos ámbitos: hacia los alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método. Por otra parte, entienden la evaluación como «valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática», sobre todo a través de una buena formulación previa de objetivos educativos. Es el auge de las taxonomías de objetivos (Bloom, Mager, Gagné), aunque no faltaran las críticas (Atkin, 1968). En esta dinámica, el énfasis de los objetivos operativos como indicadores del éxito de un programa reclamaba la necesidad de contrarrestarlo mediante la evaluación criterial, en la medida en que esta suministra una información real y descriptiva de la situación de cada alumno respecto a los objetivos de enseñanza previstos, en vez de valorarlo por comparación con un estándar o criterio normalizado de realizaciones deseables en un alumnado determinado (evaluación normativa).

5.º momento: Proliferación de modelos. Los años 70 y siguientes, se caracterizan por la proliferación de modelos evaluativos, que se asocian con los dos grandes paradigmas sobre evaluación: los basados en la evaluación cuantitativa (paradigma cuantitativo); y los basados en la evaluación cualitativa (paradigma cualitativo). Aunque el enfoque de ambos paradigmas sobre evaluación (cuantitativo y cualitativo) es bien diferente y sus esquemas están claramente diferenciados, ambos coexisten en muchos casos en la actualidad, ya que al igual que en épocas anteriores, no existe un único modo de concebir la evaluación ni de cómo llevarla a cabo. Al ir transformándose el concepto de evaluación se han ido incorporando nuevos elementos provenientes de otras disciplinas que han profundizado su sentido y han complejizado su concepción.

Es en el año 1970 cuando en España se promulga la Ley General de Educación. Con esta Ley se introdujo el término, el concepto y la finalidad educativa de la evaluación. La legislación y

la normativa posterior para el desarrollo de la ley fueron afianzando su sentido didáctico y formativo. Por primera vez la Orden Ministerial del 16 de noviembre de 1970 (BOE, 25-11-70) hablaba de la evaluación continua, «traducción que se efectúa al castellano de la evaluación formativa de Scriven en la letra del BOE» (Rodríguez Diéguez, 2001). La evaluación continua quedó desde entonces integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje formando parte intrínseca de su dinámica. El carácter continuo o progresivo de la evaluación confirió a esta su dimensión formativa, aportando al proceso de enseñanza-aprendizaje una revisión modificadora de aquellos aspectos o elementos del modelo didáctico que así lo requieran. Desde su correcta interpretación, la evaluación formativa «se aplica en los distintos estadios y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y adopta formas muy diferentes. Puede consistir en una pequeña prueba escrita, en la observación del comportamiento discente, en el análisis del trabajo de los alumnos, en una entrevista, etc. Su objetivo es proporcionar información a profesores y alumnos y, a su vez, bases para la corrección de deficiencias encontradas en el proceso educativo» (García, 1989).

En ella se trataba de vincular el proceso de evaluación al de formación completa del alumno y se señala, de forma expresa, que la evaluación no debía entenderse solo como procedimiento de selección, sino de orientación y de ayuda. En relación con esta doble finalidad, la mencionada Orden, argumentaba: «En el proceso de formación, la evaluación no debe ser un apéndice de este, ni un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa. Se realizará por parte del equipo de educadores de una manera continua a lo largo del año escolar y se sintetizará y armonizará en las sesiones de evaluación que en esta disposición se preceptúan. Estas aseguran una apreciación objetiva que permite la valoración comparada y contrastada del desarrollo y aprovechamiento del alumno en todos los aspectos de su formación. La evaluación es, por tanto, un medio para valorar y orientar adecuadamente tanto al alumno, como al propio sistema».

Se mencionaba una triple finalidad de la evaluación (valoración del aprendizaje, orientación sobre el aprendizaje y orientación sobre la marcha del sistema). Esto se manifestaba con mayor claridad en los principios y normas generales que se disponen en la Orden Ministerial citada: «La evaluación es una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya

finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento, lo más exacto posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en este inciden».

En esta Ley, la evaluación continua respondía a las finalidades siguientes:

1. Llegar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y obtener los datos necesarios para ayudarles a orientarse en sus estudios y en la elección de una profesión.
2. Descubrir aptitudes e intereses específicos del alumno para alentar y facilitar su desarrollo y realización.
3. Disponer lo necesario, en su caso, para la debida recuperación de los alumnos.
4. Valorar los métodos y procedimientos empleados, así como el ritmo del proceso instructivo.
5. Determinar la adecuación del contenido de los programas y seleccionarlo de acuerdo con su valor formativo.
6. Determinar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos en la programación educativa y contrastar su validez.
7. Facilitar las relaciones del centro con las familias de alumnos y estimular la colaboración recíproca.

En el concepto de evaluación que aquí se traslucía, se resaltaba su carácter sistemático y su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre las características del alumno (psicológicas y cognitivas), supuso un paso adelante respecto de la idea del concepto de evaluación como valoración de conocimientos al final del proceso. Se señalaba la finalidad de la evaluación respecto a la mejora del proceso de aprendizaje, y de la orientación académica y profesional del alumno. También se indicaba que se intentaba, por medio de la evaluación, valorar la adecuación de la programación en función de los logros alcanzados.

En la misma Orden se dictaban normas destinadas a la correcta aplicación de la evaluación continua:

1. Equipos de evaluación. Se asignaba al tutor del grupo la labor de coordinar el equipo de evaluación integrado por todos los profesores.

2. Exploración inicial. Se debía adquirir información de datos personales y familiares, antecedentes académicos, datos psicológicos y médicos de especial relevancia.
3. Proceso de evaluación. Se señalaba que debía realizarse a lo largo de todo el proceso lectivo sin interrumpir la marcha del trabajo escolar. Se indicaba también que debía servir para apreciar la marcha del alumno e iniciarlo en la autoevaluación.
4. Sesiones de evaluación. Se regulaba un número mínimo de cinco sesiones, presididas por el tutor. Al final de cada ciclo debía proporcionarse un consejo orientador académico o profesional.
5. Documentos de evaluación. Se regulaban los documentos oficiales utilizados en las evaluaciones.

El tratamiento normativo dado a la evaluación en aplicación de la Ley General de Educación (1970) supuso un avance cualitativo importante, ya que se mencionaba por primera vez la necesidad de integrar la evaluación en el propio proceso de enseñanza y su concepción como proceso sistemático. Y, también, por primera vez, se planteaba la necesidad de valorar la actitud del alumno hacia el estudio, fundamentalmente, y el respeto por las normas (comportamiento o conducta en clase).

A pesar de la claridad de los planteamientos, que suponían un salto cualitativo sobre la evaluación tradicional basada casi exclusivamente en el examen, como prueba para comprobar los resultados académicos logrados por el alumno, y de las nuevas funciones y ámbitos de los que había de ocuparse la evaluación, lo cierto es que la práctica evaluadora del profesorado no varió sustancialmente; fueron cambios debidos más al cumplimiento formal de la normativa vigente, que actitudes de fondo de un convencimiento didáctico y personal. De hecho, a la hora de valorar el aprendizaje de los alumnos, se siguió utilizando el examen como forma más habitual de evaluar.

6to momento: La promulgación en España de la LOGSE (1990), aportó al sistema educativo una nueva concepción de la evaluación. Esta Ley establecía que la evaluación sería continua y global para la Educación Primaria, y continua e integradora para la Educación Secundaria, dando mucha relevancia a los métodos cualitativos. Pero estos nuevos enfoques de la evaluación fueron más allá de la incorporación de métodos cualitativos que complementasen

o desplazasen a los cuantitativos considerados ya inadecuados. La evaluación educativa que se proponía en esta Ley se situaba en el centro neurálgico del proceso de enseñanza-aprendizaje, y su finalidad era obtener información para orientar, regular y mejorar todo el proceso educativo.

Esta Ley, y la posterior legislación que la desarrolló, atribuyeron a la evaluación un papel primordial en el sistema educativo. Amplió y profundizó los cometidos y el enfoque iniciado en la anterior Ley General de Educación (1970).

El modelo que presentaba la LOGSE es el de una evaluación eminentemente formativa. Su fundamentación conceptual se basaba en ser un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que fuese posible disponer de información continua para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Frente a la tradicional evaluación mediante el «examen», donde solo se ponía a prueba al alumno, y se comprobaba si había adquirido o no los contenidos marcados, la LOGSE proponía que se evaluase todo el proceso educativo: acciones en clase, actitud, trabajo realizado en el día a día... y que el examen no pasase de ser un instrumento más de recogida de información de cara a la calificación final. La amplitud de este planteamiento de la evaluación abarcaba todos los espacios del sistema educativo:

- Los Procesos de enseñanza
- Los Procesos de aprendizaje
- La práctica docente
- Las proyectos curriculares
- Los diversos elementos del sistema educativo

El sentido educativo de la evaluación en esta Ley, estaba ligado necesariamente a las características de cada etapa. Junto con su carácter comprensivo y obligatorio, se estableció un currículum, calificado como abierto y flexible con la intención de dar respuestas a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones del alumnado.

Con el fin de que todos los alumnos desarrollasen las capacidades conforme a los objetivos generales de la etapa, se planteó una concepción de la evaluación educativa al servicio del

proceso de enseñanza y aprendizaje, e integrada en el quehacer diario del aula y del centro. La evaluación tenía, así como gran finalidad educativa el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorarlo y para poder reconducirlo y adecuarlo a las necesidades del alumnado. Es decir, que en la práctica docente la evaluación se planteaba como una finalidad eminentemente educativa o formativa, reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como un instrumento de selección del alumnado por sus rendimientos.

«La evaluación no se circunscribe a un solo aspecto, sino que extiende a lo largo de todo el proceso educativo. Además, no implica únicamente al alumno, sino también, y ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda la acción educativa» (D.C.B.: Educación Secundaria Obligatoria).

Ello implicaba, en primer lugar, que cualquier práctica de evaluación debía estar ligada necesariamente a la adopción de distintos tipos de medidas que permitiesen a los estudiantes avanzar en su aprendizaje. Es decir, la evaluación debía ser punto de referencia para adoptar las decisiones que afectasen a la intervención educativa, a la mejora del proceso y a la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular. Y, en segundo lugar, obligaba a que se evaluaran no solo los aprendizajes del alumnado, sino también los procesos de enseñanza y la práctica docente en sus niveles de concreción (proyecto curricular, programaciones, etc.).

Para incidir en la mejora del proceso educativo y de sus resultados, no podían evaluarse solo los aprendizajes, sino que habían de evaluarse también la enseñanza, y la adecuación del funcionamiento del centro educativo a los fines que este perseguía.

La acción educativa de la evaluación no se reducía a momentos aislados y externos del proceso educativo, sino que tenía un desarrollo paralelo e integrado en el mismo. Por eso se planteaba la evaluación como un proceso que debía llevarse a cabo de forma continua y personalizada, que había de tener por objeto, tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza. Bajo esta concepción, el sentido educativo o formativo de la evaluación suponía que esta no podía limitarse a emitir un juicio de valor mediante una calificación, sino que debía repercutir en la mejora del proceso educativo, valorando todos sus componentes. Así, la evaluación debía ser global, continua e integradora, es decir, que

había de tenerse presente a lo largo de todo el proceso, de manera que pudiera regular y orientar su desarrollo.

7mo momento: Se sitúa en los comienzos del siglo XXI con la promulgación en España de la LOE (2006). Dicha Ley tiene la misma base comprensiva que la LOGSE (1990) y asume todos sus postulados sociológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos, aunque incorporando algunas novedades con respecto a ella, en lo que a evaluación se refiere.

La LOE establece que la evaluación tiene por objeto analizar y valorar el grado de adquisición de las ocho competencias básicas que la propia Ley establece:

### COMPETENCIAS BÁSICAS

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico
- Competencia digital
- Competencia social-ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia de aprender a aprender
- Competencia autonomía e iniciativa personal

Este cambio supone un nuevo enfoque del sistema educativo, y por tanto una nueva concepción de la enseñanza, en la medida en que la evaluación debe valorar, no solo los conocimientos adquiridos en una determinada materia, sino constatar si el alumno es o no competente en la aplicación práctica de dichos conocimientos.

La evaluación educativa está adquiriendo cada vez mayor relevancia y determinación en la enseñanza. Hasta ahora, esta ha sido una actividad al término de un periodo de enseñanza en la explicación de una materia para comprobar el nivel de aprendizaje adquirido por los alumnos durante dicho periodo. En la actualidad, la evaluación educativa está llamada a ser el eje *integrador, vertebrador y dinamizador* de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los datos aportados por la evaluación educativa le pueden permitir al estudiante tener una nueva oportunidad para *aprender* lo que hasta entonces no había logrado; y al profesor una nueva ocasión para *volver a enseñar* aquello que los estudiantes no alcanzaron a comprender con las explicaciones anteriores.

## 1.2. Estructura de la evaluación.

Después del análisis de las definiciones presentadas en los distintos periodos históricos puede parecer que todas ellas son muy variadas y entienden el concepto «evaluación» de distinta forma, pero en realidad existe una característica común a todas ellas, que es el hecho de que todas consideran a la evaluación como uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que puso de manifiesto Ainscow (1988), al decir: «Hemos pasado de analizar al alumno, a analizar la tarea educativa y finalmente a analizar el ambiente de aprendizaje». En esta misma línea, Ysseldyke y Matson (1988) afirmaban que: «De diagnosticar al alumno (patología, tests referidos a normas), hemos pasado a diagnosticar la enseñanza (principios del aprendizaje, conductas concretas de los profesores), para finalmente evaluar la oportunidad de aprender (interacción del alumno con el mundo educativo)».

Ahora bien, en la base de la concepción actual de la evaluación, tanto en la que se asienta en la legislación educativa, como en las definiciones formuladas por los distintos autores, hay una estructura básica característica, sin cuya presencia no es posible concebir la auténtica evaluación. En primer lugar, hay que considerar a la evaluación como un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo; no es una acción puntual o aislada. En segundo lugar, se han de cumplir varios pasos sucesivos durante dicho proceso para que se puedan dar las tres características esenciales e irrenunciables de toda evaluación:

Para obtener la información es necesario contar con suficientes instrumentos de evaluación que nos faciliten dicha información, que una vez analizada debe permitirnos el establecimiento de juicios, que pueden tener un carácter predictivo o no, pero que son consecuencia del análisis de los datos obtenidos. El proceso debe desembocar en una toma de decisiones que puede ser de diferente naturaleza de acuerdo con el análisis efectuado y con las necesidades detectadas en el alumno.

Sobre la base de esta estructura básica podemos ir ampliando el campo conceptual y competencial de la evaluación en función de los diversos aspectos y aplicaciones de la misma: de la intencionalidad educativa que se persigue; de los momentos del proceso; de los ámbitos de aplicación; de los agentes de su ejecución, etc. Esta diversidad de enfoques o perspectivas da pie a contemplar distintos tipos de evaluación, en función de los distintos ámbitos y

circunstancias de la aplicación concreta de la evaluación.

En cualquier caso, la evaluación debe estar integrada en el proceso educativo y convertirse en un instrumento de acción pedagógica que permita, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y, por otro, comprobar y determinar si han conseguido las finalidades y competencias básicas que son el objeto y razón de ser de la actuación educativa. En consecuencia, el concepto de evaluación en el que actualmente nos encontramos no se reduce al hecho habitual de evaluar solo los contenidos, sino que también debe tener en cuenta distintos aspectos que intervienen en el proceso de educativo de los alumnos: las habilidades, las actitudes y valores, y las estrategias de aprendizaje, sin olvidar los aspectos docentes del proceso de enseñanza que inciden en el aprendizaje: metodología empleada, intercomunicación en el aula, nivel de exigencia, etc.

### **1.3. Diferencias entre evaluación, calificación y medida.**

Para entender adecuadamente el concepto de evaluación se hace necesario establecer algunas diferencias acerca de los conceptos más utilizados: los de evaluación, calificación y medida. El concepto de evaluación es el más amplio de los tres, y engloba por lo tanto a los otros dos, pero no se identifica con ellos. La actividad evaluadora es una característica inherente a toda actividad humana «intencional» y que requiere de objetividad y de sistematización. Al haber una intencionalidad, una objetividad y una sistematización, se hacen necesarias algunas escalas o criterios que sirvan de marco de referencia. Por ello evaluar implica medir, para lo cual han de recogerse todos los datos que sean necesarios de la forma más objetiva posible. Para Cabrera y Espín (1986) el medir constituye: «Conjunto de acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa (expresada en número su cantidad o grado) sobre cualquier hecho o comportamiento». Conviene dejar claro, no obstante, que medir es condición necesaria para evaluar, pero no suficiente. Durante mucho tiempo se pretendió medir el progreso del alumnado cuantificando lo aprendido casi de forma exclusiva, lo que supuso que durante mucho tiempo se haya equiparado el medir con el evaluar. Para Casanova (1995): «La evaluación ha sido interpretada como sinónimo de medida durante el más largo periodo de la historia pedagógica». En los tiempos actuales está cambiando esa concepción, ya que se es consciente

de que el proceso evaluador es mucho más amplio y mucho más complejo que efectuar una simple medición, por lo que los datos aportados por la medición han de ser interpretados a la hora de evaluar, debiendo estar referidos esos datos a los criterios de evaluación establecidos para cada objetivo en la actualidad. Los datos aportados por la medición deben servir, junto a los obtenidos por otros procedimientos, para determinar en qué medida se han conseguido o no, todos y cada uno de los objetivos y las competencias básicas. A este respecto, García Ramos (1989) consideraba que: «Sin medida no es posible hablar de evaluación».

Por lo que respecta al término calificación, hay que decir que normalmente se refiere a la expresión que se hace sobre la valoración de la conducta o del rendimiento de los alumnos (calificación escolar), por lo que vemos que este término es claramente más restrictivo y reduccionista que el de evaluación. La calificación suele expresarse mediante una tipificación numérica o nominal que pretende expresar la valoración de los aprendizajes logrados por el alumnado, y puede expresarse de forma cualitativa (Apto/No apto, Suficiente/Insuficiente), o de forma cuantitativa (1, 5, 7, 8, 9...). Se trata, en definitiva, de la expresión de una valoración, o de una medición, según los casos, que pretende expresar el grado de suficiencia o de insuficiencia de los conocimientos, destrezas o habilidades de un alumno como resultado de la aplicación de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso. Puede deducirse de lo expuesto, que el proceso que constituye la evaluación es claramente el más amplio y el más complejo de los tres, y que, aunque la evaluación incorpora las actividades de medir y calificar, no se reduce a ellas dado el carácter instrumental de estas, ya que, como se ha visto anteriormente, evaluar siempre implica tomar decisiones.

De lo anterior se deduce que la evaluación puede situarse entre las polaridades: medida, (evaluación cuantitativa) y estimación (evaluación cualitativa). La evaluación entendida como medida está basada en el paradigma positivista, en tanto que la evaluación entendida como estimación está basada en el paradigma naturalista. El paradigma positivista está relacionado con una concepción conductista de la enseñanza, y destaca por tanto la importancia de lo observable, medible y cuantificable, con la pretensión de proporcionar al proceso de evaluación la máxima objetividad posible. La utilización del paradigma positivista en educación se deriva de la influencia que la metodología de las ciencias experimentales y más tarde el

mundo de la empresa, ejercieron sobre el ámbito educativo. Avalado por autores como Riecken y Boruch (1974), y por Campbell y Stanley (1979), y utilizado inicialmente en estudios que pretendían generalizar resultados al ser aplicados a grandes poblaciones mediante muestras significativas, ha sido el paradigma más utilizado para evaluar al alumnado. Los planteamientos económicos y organizativos del mundo empresarial están destinados a determinar qué resultados se obtienen y el grado de rendimiento que se consigue, todo lo cual necesita de un análisis de datos numéricos (cuantificación), cuyas cifras son expresivas del nivel de consecución de los objetivos previamente establecidos (evaluación del producto). Para Beltrán (1991), «durante mucho tiempo calificar y cuantificar han sido términos prácticamente sinónimos en evaluación». Se califica a un alumno cuantificando su resultado, aunque esa cuantificación haya de ser convertida en una escala de adjetivos cualitativos: sobresaliente, notable, bien, etc. Para Zabalza (1988) la utilización del paradigma positivista por parte de los profesores: «Ha ido generando una mayor preocupación por utilizar instrumentos más elaborados internamente, ... y de métodos de recogida y análisis de los datos capaces de reducir a mínimos aceptables los riesgos de distorsión subjetiva o coyuntural del valor real de los comportamientos y situaciones evaluadas». Por su parte, Casanova (1995) considera que: «La evaluación cuantitativa (paradigma positivista) es válida cuando se trata de evaluar productos ya acabados y se desea conocer el resultado obtenido (evaluación sumativa)».

Naturalmente al paradigma positivista no le han faltado detractores. Ya en 1972, Weiss y Rein y más tarde Orr (1986), pusieron de manifiesto las limitaciones que, a su juicio presenta dicho paradigma. En esta misma línea y en relación con la evaluación, Cardona (1990), decía: «Soy alérgico a los tantos por ciento. Precisamente porque entiendo que el tema central es la persona, que es siempre irrepetible y no contabilizable». Y para Thom (1993) los fríos datos matemáticos obtenidos mediante la evaluación cuantitativa poco o nada explican la marcha del proceso educativo, ya que según este autor: «La matemática es la ciencia en la que no se sabe ni de qué se está hablando ni si lo que se dice es cierto». El ya citado Cardona (1994) considera que la utilización del paradigma positivista «puede hacer olvidar los efectos retroalimentadores que son inherentes a toda acción evaluadora».

Frente al paradigma positivista y cuantificador encontramos el paradigma naturalista, que

entiende la evaluación como una estimación, en vez de hacerlo como medida. El paradigma naturalista, de orientación cualitativa, surgió con el objetivo de corregir las limitaciones del paradigma positivista. Utilizado inicialmente en el campo de la investigación sociológica, pasó al ámbito educativo no para evaluar en principio a los alumnos, sino para evaluar los diseños curriculares.

Bajo una concepción cualitativa, la evaluación es concebida como un factor que influye y que es influido por los distintos elementos curriculares, por lo que en un sentido amplio puede decirse que toda evaluación es cualitativa en tanto que valora y emite un juicio valorativo a partir de determinados datos.

Para Filstead (1986): «El paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos, con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos». Para Beltrán (1991), «La evaluación cualitativa intenta dar respuesta a la formulación de juicios a través de técnicas y procesos que concluyen en una formulación expresada de modo verbal». Algunas de esas técnicas de recogida de datos que se utilizan actualmente como instrumentos al servicio de una evaluación cualitativa son: entrevistas más o menos estructuradas, pruebas orales, observación sistemática, etc. A este respecto Casanova (1995) dice que la evaluación de los procesos de aprendizaje ha de hacerse mediante procedimientos cualitativos: «Si nos centramos en la evaluación de aprendizajes, poco o nada tiene que decir la evaluación cuantitativa, porque se evalúan procesos, porque las decisiones a tomar deben tener un carácter inmediato y porque la cantidad como expresión de un aprendizaje no significa nada». Considera esta autora que en educación: «No todo es cuantificable, ni medible, ni conviene que lo sea. Lo más importante de una persona es precisamente lo que no se puede medir».

Para Bolívar (1998), la evaluación cualitativa puede llamarse también:

1. Interpretativa ya que se interesa por los significados que son interpretados a partir de la observación
2. Naturalista, en tanto que trata de captar las realidades y acciones de la forma en que se

presentan o suceden

3. Fenomenológica, ya que intenta conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana

4. Descriptiva, por pretender una representación detallada y completa de los hechos. El mismo Bolívar considera que las dimensiones que caracterizan a una evaluación cualitativa son: 1. Estar más orientada a la valoración de los procesos (proceso educativo), que a la valoración del producto (resultado final).

2. Pretender comprender los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación evaluada, lo que supone por parte de cada persona una autointerpretación de lo realizado.

3. Contemplar el progreso del alumno como marco de referencia. Su función principal es proporcionar elementos de información sobre el modo de llevar la práctica docente y posibilitar una reflexión sobre ella.

4. La evaluación cualitativa en la mayoría de situaciones y contextos se configura como un estudio de caso (de cada alumno individualmente considerado).

Lo que sucede en la realidad es que raramente la evaluación se desarrolla bajo uno solo de los paradigmas de forma «pura», sino que en la práctica se utilizan elementos de ambos, por lo que puede decirse que en lo que a evaluación se refiere coexisten ambos paradigmas. Por otra parte, la polémica referida a la contraposición paradigma cuantitativo-paradigma cualitativo, no ha sido exclusiva de la evaluación, sino que las diferencias entre ambos han sido frecuentes en multitud de campos científicos y de investigación, y se han producido también en otros ámbitos que se encuentran lejanos del mundo educativo, ya que hay que tener en cuenta que tampoco en el mundo de la empresa se realizan solamente valoraciones cuantitativas.

La comunidad pedagógica manifiesta la necesidad de armonizar ambos paradigmas en aras de lograr una evaluación más completa, ya que un posicionamiento radical en uno de ellos empobrecería un proceso evaluador, que con la conjunción de ambos se ve enriquecido y complementado.

Beltrán y Rodríguez Diéguez (1990) consideran que emplear determinados métodos, no

implica necesariamente asumir un paradigma o cosmovisión específica, ya que la contraposición entre la evaluación cuantitativa y cualitativa va más allá de una simple consideración de presentar los resultados de la evaluación de forma verbal o numérica, realizada con frecuencia de forma simplista y maniquea.

Para Bolívar (1998) «Lo que define a una investigación evaluativa no es el método o técnicas utilizadas en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción del conocimiento, y la orientación o fines de la evaluación en relación a la práctica educativa».

Sobre este particular, Williams (1986) analizó una serie de características propias de la evaluación cuantitativa y otras de la cualitativa (30 criterios de cada una, con los que estableció 510 comparaciones), e intentó delimitar los posibles conflictos entre uno y otro modelo, con los resultados siguientes:

1. En un 43% de las relaciones entre elementos de una y otra se produce una similitud entre los criterios de la evaluación cuantitativa y cualitativa.
2. En un 54% de los casos los criterios no son comparables (no hubo similitudes)
3. En un 3% de los casos hubo discordancias notables, referidas sobre todo a la forma de aplicar los resultados y a cómo se pueden transferir a otros ámbitos similares.

A tenor de esos resultados cabe deducir, que parece poco realista seguir considerando válidos los esquemas simplistas que frecuentemente se han presentado de uno y otro paradigma, de lo que parece desprenderse la necesidad de integrar ambos paradigmas en aras de un desarrollo eficaz de la evaluación. Para Casanova (1995), no es desechable ninguno de los dos paradigmas: «Con visiones sesgadas o parciales de un problema es imposible resolverlo. Siempre hay que utilizar y aplicar cuantos elementos resulten válidos para llegar a la mejor solución». Y para Bolívar (1998): «En lugar de una discusión abstracta sobre epistemologías o paradigmas, la cuestión se orienta a articular buenos diseños metodológicos y patrones de análisis de evaluación cualitativa». Y propone para ello articular lo singular en un marco conceptual, incrementar la representatividad de los datos cualitativos, y complementar lo cuantitativo con lo cualitativo.

Hemos podido comprobar cómo, de una u otra forma, evaluar implica medir y calificar, pero no se agota ahí, sino que va más allá. Es un proceso con el que obtener datos, establecer juicios y tomar decisiones para poder apreciar medir o calificar... Esta toma de decisiones es una parte esencial del proceso evaluador que viene fundamentada por la pertinencia de la información obtenida y la solidez de los juicios a que da lugar dicha información.

La toma de decisiones puede afectar a diversos aspectos relacionados con la evaluación: puede ser a la vez el mecanismo utilizado para cambiar un método, reforzar a un alumno, modificar un material escolar, promocionar o no de curso, etc. Desde la recogida de información hasta la toma de decisiones hay un largo proceso que requiere clarificación de conceptos, y acuerdos sobre los criterios y procedimientos a seguir en la evaluación.

Para Rivas (2003), «La evaluación educativa propiamente dicha está más próxima a la función del médico. Se trata de una exploración, diagnóstico, tratamiento y eliminación de específicas deficiencias en el aprendizaje del alumno».

Debe quedar claro, por lo tanto, que, aunque la evaluación implica medición y calificación, va mucho más allá.

#### **1.4 Características de la evaluación en educación**

La dificultad existente a la hora de establecer las características de la evaluación se deriva de la diversidad de concepciones existentes y ya expuestas sobre el término evaluación.

Para Rotger (1989), la evaluación ha de reunir las siguientes características:

1. Ha de estar integrada en el diseño y en el desarrollo del currículum.
2. Ha de ser formativa, de modo que sirva para perfeccionar, tanto el proceso como el resultado de la acción educativa.
3. Ha de ser continua, a lo largo de todo el proceso.
4. Ha de ser recurrente, en la medida en que constituye un recurso didáctico de utilización sistemática.
5. Ha de ser criterial, esto es, referida a los criterios establecidos para todos y cada uno de los alumnos.

6. Ha de ser decisoria, de forma que permita establecer juicios sobre los objetivos a evaluar y, por lo tanto, adoptar decisiones.

7. Ha de ser cooperativa, de modo que permita la participación de todas las intervinientes.

Nos parece conveniente que para fijar las características de la evaluación sean tenidas en cuenta las siguientes afirmaciones de Tindal y Martson (1990), derivadas de investigaciones recientes sobre evaluación:

1. Los datos a utilizar en la evaluación para la toma de decisiones deben estar directamente relacionados con los contextos.

2. Se necesita, tanto la perspectiva de la evaluación general, como la evaluación específica de nivel.

3. Es imperativa una concentración en el rendimiento académico en el aula.

4. Los datos objetivos de la ejecución proporcionan las bases de la toma de decisiones.

5. Se necesitan estrategias de evaluación de referencia múltiple.

6. Se requieren bases empíricas para las prácticas evaluativas.

Para Blanco Prieto (1994), las características de la evaluación son:

#### CUADRO 14

▶ Integral	▶ Educativa	▶ Negociada
▶ Integrada	▶ Total	▶ Ética
▶ Integradora	▶ Científica	▶ Clara
▶ Criterial	▶ Contextualizada	▶ Participativa

Para Cardona (1994), las características que debe reunir la acción evaluadora son las siguientes:

1. Integral y comprensiva, ya que debe estar presente en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar.

2. Indirecta, ya que a su juicio las variables en el campo de la educación solo pueden ser mensurables y por tanto valoradas en sus manifestaciones observables.
3. Científica, tanto en los instrumentos de medida como en la metodología empleada para obtener información
4. Referencial, ya que toda acción valorativa tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos o programados.
5. Continua, es decir integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.
6. Cooperativa, ya que se trata de un proceso en el que deben implicarse todos aquellos elementos personales que en él intervienen.

Como puede comprobarse por lo expuesto, son variadas y a veces muy diferentes las opiniones de los diversos autores sobre las características de la evaluación.

Pero sean cuales sean las características que se atribuyen a la evaluación, en todos los casos se pone de manifiesto el carácter intencional, sistémico y procesual de la misma, es decir, que se trata de un proceso que se halla inmerso en otro proceso que es el educativo, al que da sentido, orienta, regula y valida, lo que justifica que sus características hayan de estar siempre referidas a las del proceso educativo del que forma parte.

## 1.5 Funciones de la evaluación

Las funciones que se atribuyen a la evaluación, al formar parte del proceso educativo, se diversifican en función de las necesidades de cada momento a lo largo del desarrollo del proceso.

A este respecto Casanova (1992) dice que: «En concordancia con las funciones que en cada caso asignemos a la evaluación, con las necesidades que sea preciso cubrir en los diferentes momentos de la vida de un centro o con los componentes que se hayan seleccionado, procede utilizar las modalidades o tipos de evaluación que resulten más apropiados para el objeto del estudio, de la investigación o del trabajo que se emprende»

Por su parte, Cardona (1994) asigna las siguientes funciones a la evaluación:

1. Diagnóstica, función que desempeña la evaluación inicial. La función diagnóstica de la evaluación viene a satisfacer la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica. Para este autor la función diagnóstica de la evaluación facilita tanto la adaptación de la oferta formativa a los usuarios (plano curricular), como la toma de decisiones por supervisores y directivos (planos de control y de lo organizativo).
2. Reguladora, ya que permite regular los aprendizajes del alumnado en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje.
3. Previsora, función que facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos. Para el autor, la función previsora de la evaluación se hace operativa en las modalidades inicial y formativa de la misma, estando orientada hacia el diseño contextualizado de proyectos curriculares.
4. Retroalimentadora, función que según el autor es ejercida desde la evaluación formativa y que va reconduciendo los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Considera que desde la evaluación formativa puede ejercerse una función orientadora del proceso educativo.
5. De control, función que según el autor es necesaria por las exigencias que se plantean por parte de la administración educativa, en todo lo referente a la obtención de titulaciones académicas y las connotaciones que ello tiene. Para Cardona, cada una de estas funciones se pone de manifiesto en todos o en alguno de los distintos tipos de evaluación que se han establecido.

## **1.6 Modalidades de evaluación.**

Establecer una clasificación de las distintas modalidades de evaluación no es tarea fácil, ya que al ser múltiples los criterios que pueden ser utilizados para hacerlo, las clasificaciones que pueden obtenerse serán muy variadas. Por otra parte, la gran cantidad de adjetivaciones que se han dado a la evaluación, referida sobre todo a la evaluación de los aprendizajes, tampoco facilita esta tarea. Adjetivaciones como: continua, interna, externa, formativa,

diagnóstica, iluminativa, integradora, etnográfica, cuantitativa, cualitativa, global, parcial, normativa, criterial, inicial, procesual, final, intuitiva, naturalista, de procesos, de productos, contextual, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación... hacen que sea verdaderamente complicado realizar una clasificación de las diferentes modalidades de evaluación. A este respecto, Lázaro (1990), habla de «maraña terminológica» cuando se refiere tanto a la falta de precisión terminológica utilizada, como al campo semántico definido por la evaluación. En un intento de clasificar las distintas modalidades de evaluación, Rosales (1984), la concibe de una forma secuencial o armónica, relacionando cada fase de la evaluación con las sucesivas fases del proceso didáctico. Clasifica la evaluación en: Inicial, Continua, y Final.

Para una mejor comprensión presentamos un cuadro con la modalidad de evaluación según el momento de su intervención y la función que desempeña para lograr la finalidad o intencionalidad que persigue.

Por su parte, el profesor Rodríguez Diéguez (1986) consideraba que la clasificación de las distintas modalidades de evaluación debe hacerse: «En función del lugar que ocupa en el proceso de aprendizaje el sujeto que realiza la evaluación, y en función del normotipo o estándar que se tiene para realizarla». El mismo Rodríguez Diéguez (1991), estableció tres líneas o ejes de análisis para la evaluación:

1. Eje descriptivo, con las polaridades: medida/estimación, que hace referencia a los tipos de evaluación cuantitativa/cualitativa. La evaluación entendida como estimación establece un enjuiciamiento, grado o juicio de valor de lo que se va a evaluar (enfoque cualitativo), en tanto que la evaluación entendida como medida realiza una valoración cuantitativa o una medición (enfoque cuantitativo). La evaluación cuantitativa se sirve de métodos numéricos (cuantifica), en tanto que la evaluación cualitativa se sirve de métodos «literarios».
2. Eje normativo, con las polaridades: referencia estadística y referencia al criterio, que comprende los tipos de evaluación normativa y criterial. La evaluación referida a la norma establece comparación con otros grupos o con otros miembros del grupo, en tanto que la evaluación criterial hace referencia al criterio previamente establecido y que debe estar referido a los objetivos a lograr para cada persona o grupo.
3. Eje de toma de decisiones, con las polaridades: presencia y ausencia de toma de decisiones, y que hace referencia a los tipos de evaluación formativa y sumativa. La

evaluación formativa es continua y adopta decisiones técnicas y reguladoras del ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y psicopedagógicas referidas a circunstancias personales del alumnado, en tanto que la evaluación sumativa es final (de un periodo o del curso) y sus decisiones tienen implicaciones administrativas, de promoción, certificación o acreditación.

Como puede deducirse de lo expuesto, pueden establecerse gran cantidad de clasificaciones sobre distintas modalidades de evaluación. De entre las existentes, presentamos a continuación la que establece Casanova (1995), que agrupa las distintas modalidades de evaluación bajo diferentes criterios, de lo que no debe deducirse que sean excluyentes entre sí.

### **1.6.1 SEGÚN EL MOMENTO DE APLICACIÓN**

1. Evaluación inicial: Es la que se realiza al comienzo de un curso académico, de una etapa educativa, de la implantación de un programa educativo concreto, etc. Consiste en la recogida de datos, tanto de carácter personal como académico en la situación de partida y su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus alumnos, lo que debe permitirle diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad del grupo y de sus singularidades individuales. Esas razones hacen que la realización de la evaluación inicial sea fundamental para llevar a cabo un adecuado desarrollo del proceso educativo de cada alumno. Además, la evaluación inicial se hace necesaria para el inicio de cualquier cambio educativo, ya que va a servir de referente a la hora de valorar el final de un proceso o de comprobar si los resultados son satisfactorios o insatisfactorios. Para Rosales (1984), la evaluación inicial presenta estas características específicas: «Tiene lugar antes de comenzar el proceso de aprendizaje y su meta es determinar el grado de preparación del alumno previamente a comenzar un nuevo aprendizaje, pronosticando asimismo, dificultades y aciertos previsibles».

2. Evaluación procesual: La evaluación procesual en su función formativa consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un

centro, de un programa educativo, del proceso educativo de un alumno, etc., a lo largo de un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos. La evaluación procesual sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos (de ahí su nombre). Por ello se la relaciona con la evaluación formativa y con la evaluación continua, hasta el punto de llegar a identificar a todas ellas como un mismo tipo de evaluación. La evaluación procesual-formativa permite obtener información del desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, proporcionando datos que deben permitir reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso educativo de cada alumno. La evaluación procesual-formativa es de gran importancia dentro de la concepción educativa de la evaluación, ya que permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha en beneficio o ayuda de los principales protagonistas: alumnos y profesores. A este respecto Casanova (1992), considera que: «Es de gran importancia, ya que, al ofrecer información de modo permanente, permite controlar si lo planificado está resultando como se preveía o si, por el contrario, aparecen desviaciones que pueden desvirtuar los resultados y que obligarían a reconducir de inmediato la acción educativa que se esté llevando a cabo». La evaluación formativa puede actuar sobre el sujeto que aprende, poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje si es que los hay, a fin de poder corregirlos teniendo en cuenta para ello la relación entre una situación de partida (inicial) y una situación de llegada (final). De este modo se va comprobando de modo sistemático en qué medida se van logrando los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. La evaluación formativa, por otra parte, puede no actuar solamente sobre los estudiantes, sino que puede actuar también sobre una determinada clase, escuela o centro educativo, sobre los instrumentos y medios utilizados para evaluar, e incluso sobre el mismo sistema educativo. En cualquier caso, tiene un carácter procesual y es continua, al permitir un aporte sistemático y continuado de datos (no necesariamente cuantitativos), que además de servir para reorientar los procesos, pueden ser puestos a disposición de la evaluación sumativa en cada caso. Para Bloom (1971), la evaluación formativa adquiere el carácter de orientación y reorientación de los aprendizajes: «El sentido final de las observaciones formativas... es determinar el nivel de dominio de un aprendizaje preciso y concretar los aspectos de la tarea que aún no se han dominado», en tanto que para Lawson (1973) la evaluación formativa representa la «Posibilidad de

modificación en función de los logros conseguidos». El carácter procesual de la evaluación formativa lo pone de manifiesto Rodríguez Diéguez (1991), para quien «Una evaluación formativa bien desarrollada es algo más que una evaluación partida en cinco periodos a lo largo del curso, en los que los profesores expresan sus opiniones. Al tener por objeto la individualización de la enseñanza, presupone la elaboración y diseño de actividades para cada situación de aprendizaje».

3. Evaluación final: Consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc., como constatación de la consecución de los objetivos fijados y de las competencias básicas establecidas. La evaluación final en su función sumativa se aplica al final de un periodo de tiempo determinado y pretende determinar la valía final del mismo, el grado de aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los objetivos propuestos y de dichas competencias básicas. Es la evaluación final la que determina la consecución de lo planteado para ser conseguido al término de un proceso o de un periodo concreto, y los resultados que aporta pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial del siguiente periodo escolar. Aunque no sea necesariamente sumativa, la evaluación final suele identificarse con ella en la medida en que enjuicia o valora procesos finalizados haciendo acopio de los datos seleccionados en los anteriores momentos de evaluación. Para Rosales (1984), su hecho diferencial radica en: «La generalidad del juicio que en ella se formula». Tiene un carácter puntual y debe hacerse de la forma más completa y exhaustiva que sea posible, pudiendo utilizar todos los datos obtenidos a lo largo del proceso de evaluación formativa.

Tiene una función sancionadora, por lo que debe concluir con el establecimiento de un juicio en la medida en que mediante la evaluación sumativa se decide si el alumno ha superado o no los objetivos, si promociona o no promociona, si ha aprobado o no ha aprobado, o si se ha obtenido no una determinada titulación.

### **1.6.2 SEGÚN SU FINALIDAD.**

I. Evaluación diagnóstica: Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico. Ese conocimiento es fundamental, ya que permitirá al profesor diseñar sus

estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad de todos y cada uno de sus alumnos. La evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo del curso, ya que es en ese momento cuando el profesor necesita conocer la realidad educativa de su alumnado al iniciar una nueva actividad escolar. Las informaciones sobre la evaluación del curso anterior, si se especifican de un modo descriptivo y no simplemente numérico, contienen elementos que pueden ser de gran utilidad para realizar la evaluación diagnóstica del curso siguiente.

También puede realizarse en cualquier momento del curso, para determinar necesidades educativas de futuro en aspectos concretos.

La Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), establece en su Preámbulo: «Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias.

Conviene dejar claro, que los términos diagnóstico y evaluación son dos conceptos etimológica y epistemológicamente diferenciados en la literatura pedagógica. En términos generales puede decirse que la evaluación se dirige fundamentalmente a la mejora de la calidad educativa, evaluando los distintos aspectos del contexto educativo para tomar decisiones que posibiliten dicha mejora, en tanto que el diagnóstico tiene como finalidad descubrir, describir y en su caso explicar, el comportamiento de una persona estudiando todos los factores intervinientes (personales, interactivos, contextuales). De este modo, el diagnóstico pedagógico posibilita el análisis de necesidades, proporciona información sobre estrategias de intervención, y ayuda con la información que aporta a facilitar la toma de decisiones de la evaluación sobre cualquier aspecto del proceso educativo.

La Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), establece en su artículo 144.I sobre las evaluaciones generales de diagnóstico: «El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones

generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29». El Artículo 21 de la LOE (Evaluación de diagnóstico), referido a la Educación Primaria establece: «Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley». Y el Artículo 29: «Al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

2. Evaluación formativa: Es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. Es la más adecuada para la evaluación de los procesos y suele relacionarse con la evaluación continua. La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular.

Esta concepción de la evaluación no es actual, ya que Lawson en 1973 la entendía como «posibilidad de modificación en función de los logros conseguidos». Y Bloom en 1975 expresaba que la evaluación formativa permite la orientación y reorientación de los aprendizajes. Y esta concepción de la evaluación encaja también con el concepto que sobre la misma tenía Lafourcade en 1985: «Comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con

antelación».

3. Evaluación sumativa: Se aplica esta evaluación al final de un periodo de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese periodo.

Se pretende determinar la valía final del mismo, el grado de aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los objetivos propuestos y de las competencias básicas establecidas. La evaluación final tiene una función sancionadora, en la medida en que permite decidir el aprobado o no aprobado de una asignatura; la promoción o no al siguiente curso; o la obtención o no de una determinada titulación. En la evaluación sumativa cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa, y está muy influenciada por ellas. Por otra parte, los resultados de la evaluación sumativa pueden y deben ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente periodo escolar.

### **1.6.3. SEGÚN SU EXTENSIÓN.**

1. Evaluación global: Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto. Aplicada a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, podría relacionarse con la evaluación integradora en la medida en que tiene en cuenta el grado de consecución de los objetivos propuestos desde todas y cada una de las áreas o materias. El modelo más conocido de este tipo de evaluación es el Modelo C.I.P.P. de Stufflebeam.

2. Evaluación parcial: Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa, de una materia, etc., por separado o en algún aspecto concreto, dependiendo del nivel de aplicación al que se establezca. Referida a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos podría aplicarse a la evaluación de algún tema en concreto de alguna materia o a la evaluación de algún bloque homogéneo de contenidos, habilidades, actitudes y valores o estrategias de aprendizaje.

3. Evaluación interna: La evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo, etc. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la

evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.

#### **I.6.4. SEGÚN SUS AGENTES.**

1. Autoevaluación: Los evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas personas. Es llevada a cabo generalmente por los profesores, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo. Y sería deseable promover también la autoevaluación del alumnado. La autoevaluación del profesorado puede realizarse mediante un proceso de autorreflexión, ayudándose de la cumplimentación de algún tipo de cuestionario, etc.

2. Heteroevaluación: En esta modalidad de evaluación los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos (el profesor que evalúa a sus alumnos, el equipo directivo que evalúa algún aspecto del centro, etc.).

3. Coevaluación: En esta modalidad de evaluación determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente: es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

#### **I.6.5 SEGÚN LA PROCEDENCIA DE LOS AGENTES EVALUADORES.**

1. Evaluación interna: La evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo, etc. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.

2. Evaluación externa: Es aquella en la que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes, y se realiza cuando agentes no integrantes habitualmente de un centro escolar o de un programa, evalúan su funcionamiento. El caso más habitual de esta modalidad de evaluación es la que realiza la Inspección Educativa en los centros de su jurisdicción. A veces se produce también la denominada «evaluación por expertos», que suele llevarse a

cabo por personas de reconocido prestigio, investigadores, etc. quienes tratan de evaluar algún programa experimental puesto en marcha. Puede hablarse de evaluación externa en aquellos casos en que el evaluador está situado fuera del proceso que se evalúa.

Ambas modalidades de evaluación, interna y externa, se complementan mutuamente y deben aplicarse ambas dependiendo de la naturaleza de lo que vaya a ser evaluado. En opinión de Casanova (1992) deben aplicarse ambas: «La primera favorece la evaluación formativa al ofrecer datos permanentes sobre el funcionamiento del centro, y la segunda garantiza que esa información interna es correcta y, consecuentemente, que se está en el camino de alcanzar las metas propuestas».

### **1.6.6. SEGÚN EL NORMOTIPO.**

I. Evaluación normativa: En esta modalidad de evaluación, el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas, la media de la clase, etc.). Aplicada al aprendizaje del alumnado, la evaluación normativa establece la comparación entre el rendimiento de cada alumno con el rendimiento medio de la clase en la que dicho alumno se halla situado, aunque esa comparación también puede establecerse con la media de otras clases, o con la media de todo el centro, o con la media nacional. Se trata de una modalidad de evaluación que no personaliza el proceso evaluador y que puede perjudicar a un determinado alumno en función de la clase en la que se encuentre situado.

Es la modalidad de evaluación más practicada por el profesorado en general. En ella se tiende a comparar el rendimiento de un alumno con el del resto de los alumnos de su entorno, que suele ser la media de la clase. La evaluación normativa establece un modelo de carácter comparativo con una norma que es siempre subjetiva y diferente de otra, por lo que las calificaciones obtenidas por esta modalidad de evaluación van siendo ajustadas en cada caso a la norma que se va estableciendo. Para Cardona (1994), «La evaluación normativa se fundamenta en datos ajenos al rendimiento o progresión real y personalizada del alumno, estando condicionada por el rendimiento medio del grupo». Quiere esto decir que un mismo alumno que se situase en dos clases diferentes, una clase con alumnos de alto nivel y la otra

con alumnos de nivel más bajo, sería calificado de distinta forma de acuerdo con la clase en la que se le hubiese situado, aun haciendo lo mismo en ambas, lo que independientemente de otras consideraciones, nos lleva a pensar en la inadecuación del proceso evaluador practicado.

La evaluación normativa representa por tanto, una medición relativa del aprendizaje porque no se valora el aprendizaje real conseguido por el alumno, sino que lo que se valora es el aprendizaje obtenido con relación a un grupo de referencia, lo que hace pensar que las calificaciones obtenidas mediante un procedimiento de evaluación normativa son sensiblemente diferentes a las que se obtendrían si se hubiese puesto en práctica otra modalidad de evaluación, que en vez de tener en cuenta el nivel medio de una clase, evaluase los logros de cada alumno en función de criterios de logro previamente establecidos para él (criterios de evaluación). No obstante, y aunque la evaluación normativa es cuestionada cuando se trata de evaluar el aprendizaje del alumnado, esta modalidad de evaluación puede resultar útil cuando se trate de conocer datos estadísticos acerca del rendimiento concreto de algún alumno en relación con su grupo de alumnos, o en relación con otros grupos, aunque así entendida pierda una gran parte de su carácter educativo. Puede ser útil también cuando lo que se trata de evaluar es la idoneidad de los aspirantes a determinadas plazas convocadas por la administración (oposiciones a los diferentes Cuerpos del Estado), ya que lo que se intenta en este caso es seleccionar a los más cualificados de entre los presentados, por lo que es lógico pensar que, en esos procesos selectivos, el nivel medio del grupo de aspirantes condicionará los resultados finales.

2. Evaluación criterial: Una alternativa a la evaluación normativa es evaluar con referencia a un criterio previo (criterio de evaluación), es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar. Ello supone la formulación previa de objetivos educativos y de unos criterios de evaluación que los delimiten claramente y que permitan determinar si un alumno ha alcanzado los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. Para Popham (1980): «La evaluación criterial propone la fijación de unos criterios de evaluación o campos de conducta bien de finidos».

La modalidad de evaluación que debe ponerse en práctica, por tanto, cuando de lo que se trata es de evaluar el logro de los aprendizajes de cada alumno en función de criterios de

logro previamente establecidos, es la evaluación criterial. Para ello es necesario que esos criterios de evaluación estén formulados de modo concreto y claro, ya que lo que se pretende con ella es que el alumno alcance un determinado nivel en una determinada materia o que aprenda a hacer algo previamente fijado, intentando establecer la relación entre los resultados conseguidos y los objetivos propuestos. Para intentar clarificar esta terminología, Popham (1983) definía un objetivo como: «Un propósito instructivo que describe con claridad lo que los estudiantes podrán hacer o deberían ser capaces de hacer después de la instrucción y que antes no podían hacerlo». Y según Martínez (1997): «La enseñanza dirigida por objetivos instructivos operativiza, parcializa, concreta las metas a conseguir mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, y evalúa en coherencia con lo pretendido». Para esta autora, dos son los elementos fundamentales de la evaluación referida a criterio: «La definición exhaustiva y pormenorizada del dominio instruccional, y el establecimiento de un criterio decisorio sobre el dominio que deberá lograr el estudiante para promocionar o pasar de curso».

Por medio de una evaluación criterial se intenta, por tanto, personalizar el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos de una clase sin establecer comparaciones conscientes o inconscientes entre ellos, y lo que pretende es evaluar los logros alcanzados en función de los objetivos previamente establecidos, y las competencias básicas previamente fijadas. Este es el enfoque que da Rodríguez Diéguez (1986) a la evaluación criterial, para quien: «La necesidad de una actuación individualizadora en los procesos de enseñanza, la consecución del criterio o de la conducta de él derivada, supone situaciones diferenciales para cada alumno, en función de su nivel inicial, de sus intereses, de sus aptitudes». Esa acción individualizadora lleva a Martínez (1997) a hablar de evaluación con referencia personalizada. Para esta autora, el objetivo de la evaluación con referencia personalizada es: «Valorar la ganancia o incremento conseguido por un alumno en un determinado aprendizaje en relación con sus capacidades y posibilidades, comparado también con una meta a alcanzar».

Todo lo expuesto hasta aquí permite deducir que, en la aplicación de la evaluación a la práctica diaria de las aulas, pueden darse mezclados algunos de los tipos que hemos presentado, pero hay que tener presente que la complejidad y variedad que presenta la

acción educativa requiere de una acción evaluadora coordinada que a veces se presenta bajo diferentes tipos y con distintos procedimientos. Por ello, el criterio del profesorado debe ser fundamental a la hora de adoptar el tipo de evaluación a llevar a cabo en cada caso, teniendo en cuenta que lo que se pretende es que la acción evaluadora sea eficaz y personalizada, tanto en sus planteamientos como en su aplicación, ya que tal y como expresa Casanova (1995): «Enseñar puede ser fácil, lo difícil es enseñar bien. Enjuiciar a alguien puede hacerse apresuradamente, pero evaluar a una persona o un proceso educativo es una tarea seria y compleja».

### **1.7. Modelos para la evaluación**

Para cumplir las funciones que debe cumplir la evaluación en educación y para facilitar su puesta en práctica, la investigación pedagógica ha ido diseñando modelos que aparecen sistematizados en diversas clasificaciones, según los autores que las hayan realizado. Ya se expuso con anterioridad, cómo en los años 70 y siguientes proliferaron modelos evaluativos, que básicamente pueden enmarcarse en dos grandes paradigmas: los basados en la evaluación cuantitativa, y los basados en la evaluación cualitativa, ya explicados en otro epígrafe de esta unidad didáctica.

En la década de los 80 autores como Deno, Thompson y Tucker (1985) y Howell y Morehead (1987), presentaron modelos de evaluación que, por estar en íntima relación con el currículum establecido, se les ha venido a denominar «Modelos de evaluación basada en el currículum», cuya finalidad es la de favorecer el aprendizaje de los alumnos. Para Salvia y Hughes (1990), la evaluación basada en el currículum, «Tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes y resalta la integración de prácticas útiles provenientes de una variedad de fuentes o enfoques psicopedagógicos».

Un intento de clasificar los modelos de evaluación existentes fue el de Rodríguez Diéguez (1986), y la clasificación que establecía era la siguiente:

**Modelos clásicos:** Dentro de los denominados Modelos clásicos, se incluyen todos los modelos de consecución de metas, cuyo máximo impulsor y representante fue Tyler. Pretenden evaluar en qué medida se alcanzan las metas u objetivos de un programa educativo. A este grupo pertenecen los modelos denominados decisionales o de facilitación

de decisiones. En estos modelos la evaluación está al servicio de las personas o instancias que deben tomar decisiones. Perteneciente a este grupo de modelos está el Modelo C.I.P.P. de Staufflebeam y Shinkfield (1987), que engloba cuatro tipos de evaluación recogidos en las siglas C.I.P.P.: evaluación del Contexto, evaluación de Entrada (Input), evaluación del Proceso y evaluación del Producto (Output).

- Evaluación del Contexto: Se analizan los problemas, necesidades educativas de la población objeto de estudio y los elementos del entorno que pueden afectar al programa, diseñándose a partir del estudio de un programa educativo.
- Evaluación de Entrada (Input): Se analizan las estrategias, los recursos humanos y materiales de que se dispone y la situación del programa.
- Evaluación del Proceso: Se analizan todos los componentes del programa en curso para detectar los fallos o desajustes y poder corregirlos sobre la marcha, ajustándose a los objetivos previstos.
- Evaluación del Producto (Output): Se realiza la medición e interpretación de los resultados del programa, siempre teniendo como punto de referencia y comparación los objetivos iniciales, lo que esperaba conseguir para satisfacer una serie de necesidades. Este modelo puede aplicarse también a la evaluación de los logros de un centro, o de un sistema educativo. También pertenece a este grupo el Modelo C.S.E., desarrollado en la Universidad de California, y que es muy similar al anterior. Conceptualiza la evaluación como «Proceso de determinar los tipos de decisiones que han de tomarse, seleccionar y analizar la información necesaria para tomarlas y suministrar esta información a aquellos que las toman».

**Modelos alternativos:** Son modelos que enfatizan el papel de los propios participantes en el programa o proceso educativo y no el papel de los que deben tomar decisiones, ni el de la Administración: estos modelos propugnan una evaluación interna, no una evaluación experimental, cuantitativa y externa. De ellos, los modelos que más repercusión y acogida han tenido son:

- El Modelo de evaluación responsable desarrollado por Stake (1975) y Lincoln (1982). Se le denomina así porque incide más sobre las acciones reales (lo que está ocurriendo), que sobre las intenciones iniciales (objetivos). Este modelo de evaluación focaliza su atención en el proceso. La evaluación la proponen y la llevan a cabo los agentes de la acción educativa, tales como profesores, órganos directivos escolares, etc.
- El Modelo de evaluación iluminativa, desarrollado por Parlett y Hamilton (1976). Sus fines consisten en estudiar las consecuencias de la implantación de un proyecto o programa innovador, cómo funciona, cómo es influido por las situaciones escolares y qué ventajas o desventajas le ven quienes están directamente implicados. Su objetivo consiste en descubrir lo que los alumnos y profesores participantes experimentan y cuáles son los aspectos más importantes.

Otro grupo de Modelos son los denominados Modelos de Evaluación Curricular: la propuesta de los modelos de evaluación curricular (Modelo EBC: Evaluación Basada en el Currículum o EC: Evaluación Curricular), provino de un grupo de autores implicados en el trabajo con dificultades de aprendizaje (Blankenship, Deno y Thompson, 1985; Salvia y Hughes, 1990). Se trata de modelos que relacionan la evaluación de los alumnos con la instrucción, con la finalidad de mantener en el alumnado los niveles de instrucción individual. Son modelos que persiguen una individualización de la instrucción. Basándose en un análisis de los enfoques de evaluación curricular, Tindal y German (1985), y Martson, Shinn, Rosenfield y Knutson (1989), proponen cuatro modelos distintos:

1. Modelo EBC para el Diseño de la Instrucción (EBC-DI). Este modelo fue propuesto por Gickling, Shane, Croskery y Thompson (1989) con el propósito fundamental de planificar la instrucción para proporcionarla al alumno de la manera más eficaz en función de las necesidades mostradas por el mismo. Se trata de un sistema para determinar las necesidades de instrucción del alumno, evaluando su ejecución continua en el contenido académico del aula.
2. Modelo EBC Referida a Criterios (EBC-RC). El modelo EBC-RC fue presentado por Blankenship (1985) y su principal objetivo, al igual que el anterior, es la planificación de la instrucción por medio de la obtención de medidas frecuentes y directas de la ejecución de un alumno en series de objetivos secuencialmente organizados y derivados del currículum

desarrollado en el aula.

3. Modelo EBC Basado en el Currículum (MBC). Deno (1987), define este modelo como: «Cualquier conjunto de procedimientos de medida que utiliza la observación directa y el registro de la ejecución de un alumno en el currículo local, como una base para acumular información para tomar decisiones sobre la instrucción». Este modelo, en vez de dirigirse a decidir el nivel instructivo y el contenido curricular a enseñar, se utiliza para evaluar los efectos de las decisiones de planificación y tomar decisiones posteriores sobre el progreso del alumno.

4. Modelo de Valoración Basada en el Currículum (VBC). El modelo de valoración basada en el currículum es un modelo de evaluación de análisis de tareas que presta una gran importancia a los errores del alumno. Según Howell y Morehead (1987), este modelo pretende aportar información útil sobre el contenido de la enseñanza, pues parte del hecho de que los resultados de aprendizaje de los alumnos mejoran cuando la evaluación y la instrucción se alinean junto al currículum.

Son características comunes a este grupo de modelos (Frisby, 1987):

- La evaluación del alumno se realiza sobre los materiales instructivos.
- Las pruebas utilizadas son de corta duración.
- Se aplican medidas repetidas y frecuentes sobre el contenido curricular.
- Permiten comprobar el progreso del alumno.

Modelos Integradores, entre los que destacamos:

Modelo de Salvia y Hughes (1990), que intenta establecer la relación directa que según los autores existe entre enseñar y evaluar, e integra los siguientes elementos: análisis conductual aplicado, análisis curricular, evaluación basada en el currículum, aprendizaje de dominio, enseñanza de precisión y teoría de la construcción de tests. Consideran sus autores que la evaluación educativa ha de tener siete características:

- Corresponder al currículum.
- Ser capaz de medir directamente la ejecución del alumno.
- Evaluar el progreso en objetivos específicos y en metas más generales.
- Administrarse frecuentemente.

- Aportar inferencias válidas sobre la modificación de la instrucción.
- Ha de ser fiable.
- Debe ser sensible a pequeños cambios en la ejecución del alumno.

Modelo Individualizador de Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo (1991), y que según los autores participa de la filosofía de la reforma educativa de 1990, con el objetivo de individualizar la enseñanza. Este modelo considera fundamental conocer del alumno: su historial de aprendizaje, su nivel de competencia curricular y su nivel de aprendizaje, que son elementos que interactúan con otros pertenecientes a la situación de enseñanza-aprendizaje, bien sean de tipo físico, organizativo, personal, etc. y que están interrelacionados, tanto en el ámbito familiar como en el comunitario.

El Modelo Integrador de Suárez Yáñez (1996), que es considerado como «integrador» por su autor, en la medida en que «conserva una perspectiva teórica amplia y no descarta la posible contribución de ninguna orientación». A este modelo su autor le atribuye, además de integrador las cualidades de ser:

- Asequible, a los recursos de un centro normal.
- Sistemático, ya que va paso a paso.
- Idiográfico, ya que huye de estereotipos y personaliza el proceso.
- Interaccionista, ya que considera que las dificultades suelen estar causadas por la interacción de muchos factores.

Vemos cómo se establecen diferentes modelos de evaluación en función del tipo de decisiones a que se pretende dar respuesta.

En todos los modelos presentados existe un denominador común, que es la consideración de que la evaluación, entendida de una u otra forma, es parte fundamental del proceso educativo. Pero el concepto actual de evaluación es más amplio y el modelo que la sustenta también. La evaluación es concebida en la actualidad como un proceso inserto en el propio diseño del currículum y formando parte del desarrollo curricular, al que regula y orienta. En

la actualidad la evaluación no afecta solamente a los aprendizajes del alumnado y a su competencia en el dominio de distintas áreas, sino que afecta también a los distintos elementos que conforman el proceso de aprendizaje-enseñanza, a los profesores y a la interacción de ambos, alumnos y profesores, en ese proceso. El modelo actual de evaluación tiene como referente los objetivos fijados para cada etapa educativa y las competencias básicas establecidas. Es por tanto el logro de esos objetivos (que en las etapas de escolarización obligatoria están explicitados en términos de capacidades) y de esas competencias básicas, lo que condiciona la evaluación. Se trata, en palabras de Alonso (1991), de ver «Cómo el alumno progresa y actúa en función de sus propias características y de nuestros objetivos y acciones educativas». El modelo actual de evaluación constituye, en definitiva, un mecanismo que debe servir de orientación, guía y control del proceso de aprendizaje-enseñanza, lo que supone un enfoque diferente en relación con modelos anteriores.

## **1.8. Ámbitos de la evaluación**

Tradicionalmente la evaluación en educación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento del alumnado y más concretamente a los conocimientos adquiridos. Fue a partir de la década de los 70, como ya sabemos, cuando la evaluación se extendió en nuestro país al sistema educativo: los programas escolares, los centros escolares, la eficacia del profesorado, los materiales didácticos, las técnicas o procedimientos, los hábitos intelectuales del alumnado, el sistema educativo en su conjunto y hasta la propia evaluación (metaevaluación). Esta expansión de la evaluación a otros ámbitos de la educación, que se inició en España con la Ley General de Educación (1970), y prosiguió con la LOGSE (1990) y con la LOE (2006), ya se había iniciado en Estados Unidos a finales de los años 50, debido a una serie de circunstancias, entre ellas: la crítica a la eficacia del sistema público de enseñanza, el auge del modelo tecnológico del currículum y de la instrucción en aquellos momentos (enseñanza programada), y la gran cantidad de recursos destinados a educación. Esa situación demandaba un mayor rendimiento de cuentas, accountability, y la necesidad de asumir mayores responsabilidades por parte de los centros y de los profesores en la calidad de la educación.

Es necesario ser consciente de que realizar una evaluación de los ámbitos educativos expuestos es sumamente complejo y delicado, y para llevarla a cabo es necesario abordar cada uno de ellos en toda su complejidad, estableciendo con claridad los parámetros que los definen y los criterios que van a regir la función evaluadora en cada caso. Para Marín (1997): «Junto a las posiciones clásicas que pretenden comprobar si se han cumplido las metas o si sirve para la toma de decisiones, un criterio que ha ganado una amplia audiencia es la de identificar las necesidades, las ideas o los valores sociales o la calidad de objetos o programas alternativos», de lo que se deduce que, según sea la necesidad de la evaluación de cada ámbito, variará la información, el tratamiento de los datos y la presentación de resultados.

Pero siendo los ámbitos a evaluar tan complejos, parece necesario establecer unas normas que intenten regular la evaluación para cada ámbito, aunque con las lógicas diferencias. A este respecto, el «Joint Committe on Standard for Educational Evaluation» formado por 17 miembros, estableció unas normas a tal efecto, y las características que las definen son: ser éticas, exactas, adecuadas, útiles, servir a las necesidades de información, ser factibles, realistas y prudentes, y que se ajusten a la normativa legal establecida.

Centrándonos en el aprendizaje de los alumnos como ámbito tradicional de actuación de la evaluación en educación, esta ejerce su influencia en tres grandes áreas (Castillo, 2002) extraordinariamente interrelacionadas entre sí:

### **1.8.1 ÁREA DIDÁCTICO-ESCOLAR.**

La función de la evaluación en el ámbito didáctico se ocupa de ayudar a desarrollar el proceso de aprendizaje de los alumnos en las mejores condiciones posibles dentro del espacio escolar y académico. Bajo este prisma, la evaluación pasa a ser el elemento determinante de la planificación didáctica y afecta a todos los aspectos de la vida escolar: ambiente de aula, proyecto educativo del centro, proyecto curricular de etapa, actividades, materiales y recursos didácticos, decisiones organizativas, etc., aspectos todos ellos que, de una forma u otra, influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por ello, la evaluación ha de velar por detectar los errores, proporcionando la información necesaria para que se adopten las modificaciones que se consideran oportunas en beneficio del funcionamiento del centro, de la función docente y del aprendizaje del alumno.

La evaluación en el ámbito didáctico, no solo es un elemento integrante del diseño curricular, sino que es también una ocasión más de enseñanza para el profesor y de aprendizaje para el alumno. Justifica, regula y avala, según cada caso, el proceso de aprendizaje del alumnado y los resultados obtenidos y el quehacer didáctico del profesorado.

### **1.8.2. ÁREA PSICOPEDAGÓGICO-PERSONAL**

La función formativa de la evaluación cobra aquí su pleno y profundo sentido. El aprendizaje se individualiza y al alumno se le contempla también y, ante todo, como persona. De este modo, la evaluación permite al profesor diseñar y desarrollar el proceso personalizado de aprendizaje de cada alumno, adaptado a las circunstancias de cada uno, adecuándose a su ritmo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus dificultades concretas, y exigiéndole de acuerdo con sus capacidades y posibilidades. De este modo, la evaluación se centra en recoger información psicopedagógica relevante y útil para la finalidad que persigue. Es preciso obtener información sobre los resultados del proceso de aprendizaje, pero especialmente sobre el comportamiento que cada alumno tiene en el desarrollo del mismo. Una evaluación formativa no puede limitarse a obtener datos solo sobre el aprendizaje de los estudiantes. Aunque dicha información es importante, debe estar subordinada al conocimiento de otros aspectos que inciden también en el proceso de aprendizaje de cada alumno, y que han de servir al profesor para proporcionarle las ayudas necesarias.

La información que aporta la evaluación sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno facilita, por un lado, que se analicen los motivos que provocan los avances o los bloqueos del alumno en el aprendizaje; y por otro lado, sirve para que el estudiante tome conciencia de las estrategias de aprendizaje que le resultan más adecuadas en sus estudios.

La evaluación formativa en el ámbito psicopedagógico permite adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje a las características personales de los alumnos, con el fin de ajustar las tareas propuestas a lo que ellos son capaces de realizar.

En consecuencia, conduce a establecer las medidas o ayudas más adecuadas para que todos y cada uno de los alumnos mejoren la calidad de sus aprendizajes; y a la vez permite revisar y regular los distintos factores que interactúan e intervienen en el proceso de aprendizaje: las características del alumno, la especificidad de la tarea, la metodología empleada, etc. En consecuencia, los profesores no se deben centrar solo en la valoración de los resultados de los aprendizajes, sino en averiguar también las causas que alteran el normal desarrollo de dicho aprendizaje en algunos alumnos.

### **1.8.3. ÁREA ADMINISTRATIVO-SOCIAL**

La evaluación educativa tiene también repercusiones sociales que afectan tanto a la institución escolar como al propio alumno. El proceso de evaluación va ligado a actos administrativos que implican adoptar decisiones trascendentes para el alumno, tales como: la acreditación, la promoción o la titulación, que afectan de lleno a su vida familiar y a su contexto social. Es la función acreditativa de la evaluación, la que, junto con la función sumativa, permite aportar logros o resultados definitivos, pero también de carácter social: acredita ante la sociedad los aprendizajes logrados por el alumno, que en unos casos le permite promocionar a un nuevo curso; y, en otros, obtener la correspondiente titulación.

Para que la evaluación pueda hacer balance sobre el logro de un conjunto de objetivos con fines acreditativos, interesa recoger información sobre el rendimiento de los alumnos en determinados momentos de su trayectoria escolar. Para ello, es necesario obtener información, tanto del proceso de aprendizaje que ha seguido el alumno, como de los conocimientos adquiridos al finalizar un periodo determinado, respecto a un conjunto de objetivos y de competencias básicas establecidas, que permitan tomar decisiones sobre calificación, promoción y titulación.

Normalmente las decisiones que se derivan de la evaluación acreditativa, tienen un carácter esencialmente administrativo. Sirven para certificar los resultados obtenidos por los alumnos y comunicar a las diferentes instancias (alumnos, familias, administración educativa y sociedad en general) datos sobre su rendimiento escolar; así como para acreditar ante la sociedad los

conocimientos y las competencias adquiridos.

## **1.9. Teorías sobre las técnicas de obtención de información**

Generalmente se distinguen dos tipos de técnicas: cualitativas y cuantitativas, y se han clasificado así en atención del predominio interno de las características para aplicarlas y procesar la información que se obtiene; ya contengan en ello números o no; aunque la clasificación es endeble porque en ambos tipos de técnicas es frecuente que se utilicen números y elementos discursivos e interpretativos.

Una clasificación más responde a criterios de aplicación; así, se habla de técnicas de investigación documental, que se orientan a trabajo con información contenida en soportes documentales como impresos, grabaciones o relacionada con computadoras y redes virtuales; o técnicas de campo, cuando se trabaja con personas, con lugares o con aparatos.

Algunas de las técnicas cualitativas más utilizadas son las siguientes:

- 1.1.1. Técnicas de investigación documental (procedimientos orientados a la aproximación a, procesamiento y recuperación de información contenida en documentos, independientemente del soporte documental en que se hallen) Ejemplos de estas técnicas son el aparato crítico (conjunto de apoyos al texto principal de un documento científico, según normas internacionales), las técnicas de lectura (aproximación al documento) y la reseña, el resumen etc. (recuperación de la información).
- 1.1.2. Técnicas para la obtención de información en campo (procedimientos del tipo sujeto- objeto como la observación directa, o sujeto-sujeto como la entrevista) que se aplican a procesos sociales u objetos.
- 1.1.3. Técnicas de procesamiento de información (procedimientos que se aplican a la información obtenida en campo y cuya base es la interpretación, por ejemplo, la TKJ o la Delphi).

## 1.10. Teoría clásica de Tests

Los tests constituyen seguramente la tecnología más sofisticada de la que disponen los psicólogos para ejercer su profesión, por eso no es infrecuente que la sociedad identifique a los psicólogos con los tests. Naturalmente, unos psicólogos utilizan los tests más que otros, dependiendo de su campo profesional y de su forma de trabajar. Los tests son muestras de conducta que permiten llevar a cabo inferencias relevantes sobre la conducta de las personas. Bien utilizados son herramientas claves en la profesión del psicólogo. No conviene olvidar que los tests nacen con un afán de objetividad y justicia, para evaluar a las personas por lo que realmente valen, evitando evaluaciones sesgadas por aspectos tales como la cuna, la clase social, la raza, el sexo, las creencias, las cartas de recomendación, y otros sistemas de evaluación subjetivos. Unas veces estos nobles fines se han alcanzado mejor que otras, pero ésa era y sigue siendo la idea central, evaluar a todos por el mismo rasero.

## 1.11. Complementos

La evaluación se ha convertido en los últimos años en un elemento central de la educación, apreciándose en los últimos años un protagonismo de la evaluación, no solo desde ámbitos académicos sino también políticos, lo que recogen los distintos sistemas educativos implantados en España, desde la Ley General de Educación (1970) hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006). Al ser la evaluación en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor protagonismo en el ámbito educativo, estamos inmersos en una «cultura de la evaluación», que no se limita a la escuela, sino que se extiende al resto de las actividades sociales. Conscientes de esta realidad y de su importancia, la mayoría de los países han aportado recursos económicos, materiales y humanos para mejorar la evaluación dentro de los sistemas en general, y de los sistemas educativos en particular.

El término evaluación, proveniente del mundo de la industria, ha sufrido una profunda transformación histórica desde que se implantara y divulgara en el campo de la educación hace apenas un siglo. No se trata de un concepto uniforme, sino más bien polisémico, que podríamos considerarlo como la suma de muchos factores diferentes y, a veces, diversos

entre sí que pretenden configurar un elemento o concepto común, lo que explica que definir el concepto de evaluación no resulta fácil.

Un proceso evaluador debe constar de tres partes diferenciadas:

1. Obtención de información.
2. Formulación de juicios.
3. Toma de decisiones.

En la actualidad, la evaluación no se reduce a evaluar solo los aprendizajes de los alumnos, sino que interviene en otros ámbitos: programas escolares, centros escolares, actuaciones del profesorado, aprendizaje de los alumnos, materiales didácticos, técnicas o procedimientos, hábitos intelectuales del alumnado. También se evalúa el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación (metaevaluación).

Algunas de sus características son: continua, global, integradora, e individualizada, teniendo claro que no es lo mismo evaluar que calificar o medir. La evaluación entendida como medida está basada en el paradigma positivista, en tanto que la evaluación entendida como estimación está basada en el paradigma naturalista.

Hay diferentes tipos de evaluación según los criterios a los que se atiende; y las funciones que se le atribuyen se diversifican en función de las necesidades de cada momento a lo largo del desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza: diagnóstica, reguladora, previsor, alentadora, etc. Para cumplir las funciones que se atribuyen a la evaluación, la investigación pedagógica ha ido diseñando modelos para evaluar que aparecen sistematizados en diversas clasificaciones, siendo algunas características que se otorgan a la evaluación las de ser: Integral, Integrada, Integradora, Criterial, Educativa, etc.

## Video referencia de la unidad.

<https://youtu.be/IMdfgUuobhw>

## UNIDAD II.- ELABORACION DE INSTRUMENTOS DE MEDICION Y EVALUACION EDUCATIVA

### 2.1. Clasificación de los instrumentos de medición y evaluación educativa.

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

Según su finalidad y función

a) Función formativa: la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.

b) Función Sumativa: suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

Según su extensión

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

b) Evaluación parcial: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o

dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de unos alumnos, etc.

Según los agentes evaluadores

a) Evaluación interna: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc. A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

\* Autoevaluación: los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc). Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.

\* Heteroevaluación: evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)

\* Coevaluación: es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa). Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

b) Evaluación externa: se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

## 2.2 . Pruebas de rendimiento de ensayos

El objetivo de las experiencias comentadas era doble, por un lado, pretendíamos hacer patente la difícil objetividad de las pruebas de ensayo, pero también queríamos evidenciar, en caso de utilizarlas, la posibilidad que tenemos para reducir al máximo la subjetividad.

Los resultados del estudio avalan de forma clara las dos previsiones. Por un lado, queda patente la poca concordancia entre evaluadores cuando se corrigen las pruebas de ensayo

y, por otro, vemos como a medida que precisamos los criterios de evaluación la subjetividad disminuye.

Tanto con profesores como con estudiantes, la dispersión máxima de notas se produce en la primera situación, ésta se reduce en la segunda evaluación, cuando se establecen ciertos criterios de evaluación, y la dispersión es mucho menor si se establecen puntuaciones concretas para cada uno de dichos criterios.

De los resultados de nuestro estudio se desprende un hecho que no estaba expresamente buscado. Las diferencias encontradas entre las dos poblaciones de evaluadores podrían ser atribuidas a un posible efecto “halo”, otro de los grandes inconvenientes que presentan este tipo de pruebas. En la primera evaluación sin criterios (S-I), vemos que los profesores asignaron menos notas inferiores a cinco que los estudiantes (2 % vs 12 %). Seguramente este hecho se debería a que, en el caso de los profesores, éstos evaluaron el examen creyendo que era el de un compañero que compartía el taller. Por el contrario, en el caso de los estudiantes se evaluaba un examen de una persona anónima. Este efecto aún se mantuvo en la segunda evaluación cuando ya se incluían criterios concretos (25 % vs 45 %) pero desapareció en la tercera evaluación cuando la precisión para puntuar era máxima (76 % vs 75 %).

### **2.3. Pruebas objetivas de rendimiento de test**

Las pruebas objetivas son instrumentos de medida, elaborados rigurosamente, que Favorecer permiten evaluar conocimientos, capacidades, destrezas, rendimiento, aptitudes, actitudes, inteligencia, etc.

Las pruebas objetivas son un recurso utilizado para la evaluación diagnóstica, para la formativa y para la sumativa.

Se caracterizan por los puntos siguientes:

- 1.- Las respuestas tienen que ser breves, muy concretas, que no puedan dar lugar a cuestionarse su corrección o incorrección.
- 2.- Tener una única solución correcta.
- 3.- la objetividad en la corrección.

4.- Las respuestas cerradas: el estudiante sólo tiene que escoger, señalar o completar respuestas con elementos muy concretos.

Dentro de las pruebas objetivas podemos diferenciar diferentes tipos de ítems en función de los objetivos y productos específicos del aprendizaje que queremos evaluar:

- 1.-Pruebas de respuesta breve
- 2.- Pruebas de completar
- 3.- Pruebas de discriminación
- 4.- Pruebas de ordenación
- 5.- Pruebas de elección múltiple
- 6.- Pruebas de asociación
- 7.- Pruebas de localización o identificación
- 8.- Pruebas multiítem

Para la elaboración de este tipo de pruebas hace falta invertir mucho tiempo para confeccionar y redactar las preguntas adecuadamente, ya que su formulación tiene que ajustarse a las características de los ítems objetivos.

La agilidad con que puede responderse a las preguntas tiene la ventaja de que pueden cubrir sobradamente el contenido del curso. Así, se recomiendan para medir conocimientos de hechos y conceptos.

En cambio, no permiten evaluar objetivos didácticos que impliquen aportación libre del estudiante, ya que eliminan toda posibilidad creativa porque parten de una respuesta totalmente prefijada.

Por lo tanto, no pueden medir la capacidad para seleccionar y organizar ideas, ni las habilidades de escribir, ni ciertos tipos de habilidades para resolver problemas.

Con respecto a su influencia sobre el aprendizaje, ayudan a los estudiantes a conseguir un conocimiento de hechos concretos y a desarrollar la capacidad de darse cuenta de sutiles diferencias entre éstos. No obstante, fomentan hábitos de estudio parciales y atomizados, por lo que tienen que combinarse con otros recursos didácticos y con otros tipos de evaluación.

En lo que concierne a la corrección y calificación:

- 1.- Permiten una corrección y calificación rápida. Pueden utilizarse medios mecánicos (plantillas, ordenadores...).
- 2.- Los resultados son independientes del estado de ánimo y la subjetividad del docente a la hora de corregir.
- 3.- La calificación objetiva es rápida, fácil y consistente. No influyen otros factores ajenos al contenido de las pruebas como la presentación, el estilo, etc.
- 4.- Los resultados pueden compararse ya que todos los estudiantes están evaluados con los mismos criterios.
- 5.- No permiten extraer consecuencias sobre el nivel general del grupo a no ser que se compruebe previamente el índice de dificultad de las pruebas.

## 2.4. Escalas de actitud

Si se van a estudiar las actitudes se debe contar con técnicas que las midan para comprender como se forman y cambian. Existen comúnmente varios métodos para estudiar las actitudes desde el punto de vista psicológico y obtener una medida cuantitativa. Estos comprenden el empleo de las escalas de ordenación, de intensidad, las escalas de actitudes desarrolladas por Bogardus, Dood, Thurstone, Crespi, Guttman y likert. También se utiliza el Diferencial Semántico y estrategias complementarias tales como: encuestas, cuestionarios, entrevistas, así como la observación de la conducta y reacciones fisiológicas del organismo. De estos métodos se describirán en un apartado siguiente las técnicas relevantes al estudio.

En la medición de la actitud se usa típicamente el término escale de actitud, donde en su aplicación se obtienen afinaciones positivas o negativas de una manera graduada en forma significativa y cuantitativa.

Según Cornejo (1990) se puede considerar una serie de características métricas en toda actitud

- a) la actitud posee una dirección negativa positiva b) posee un punto neutral de indefinición o indecisión (el punto O) e) posee intensidad o graduación y d) posee consistencia referida

al grado de relación que guardan entre si los distintos componentes de una actitud (p.104).

Para cualquier escala de actitudes se deberán reunir una serie de ítems que indiquen el grado de afecto positivo o negativo que está asociado con el objeto psicológico o que existe hacia el objeto psicológico. Una vez que se tienen los ítems, se seguirán procedimientos específicos para cada tipo de escala y por su propio proceso de elaboración; según Cornejo (1990) "las escalas poseen altos coeficientes de confiabilidad y validez por su propio proceso de elaboración (p.105).

La medición de las actitudes por medio de encuestas de opinión y escalas se ha utilizado ampliamente para diversos fines, uno de los principales es proporcionar índices para medir los cambios en las actitudes de estudiantes relacionados con un curso determinado u otro programa educativo. La información resultante puede usarse para fines tales como estimar la eficacia de la educación y el adiestramiento.

La escala de Likert (también denominada método de evaluaciones sumarias) se denomina así por Rensis Likert, quién publicó en 1932 un informe donde describía su uso. Es una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios, y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales. Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o reactivo o pregunta).

La escala de Likert es un método de escala bipolar que mide tanto el grado positivo como neutral y negativo de cada enunciado.

La escala de Likert, al ser una escala que mide actitudes, es importante que pueda aceptar que las personas tienen actitudes favorables, desfavorables o neutras a las cosas y situaciones lo cual es perfectamente normal en términos de información. Debido a ello es importante considerar siempre que una escala de actitud puede y debe estar abierta a la posibilidad de aceptar opciones de respuesta neutrales.

Escalas Tipo Thurstone: El psicólogo norteamericano León I. Thurstone (1887 – 1955) quien consiguió cuantificar objetos propios del estudio de las ciencias sociales, prescindiendo de cualquier referencia a objetos físicos. Thurstone (1928) consideraba la opinión como la expresión verbal de la actitud. No podemos acceder directamente a la observación de la actitud.

Según Moreno, las relaciones humanas en el seno de un grupo se desarrollan a dos niveles: uno de carácter afectivo y emocional y otro, selectivo y ordenado. El primer nivel constituye la estructura informal del grupo, mientras que el segundo da como resultado la estructura formal pero la opinión verbal expresada de los sujetos puede servir como indicador de la actitud. Un índice de medida para la aceptación o rechazo de las opiniones de las personas permite obtener, indirectamente, una medida de sus actitudes, independiente de lo que esas personas "sientan en realidad" o de sus acciones.

El método de comparación por pares consiste en presentar a una muestra representativa de la población una lista previa de enunciados que, se piensa, pueden ser pertinentes para medir el grado de favorabilidad/desfavorabilidad de los individuos hacia cierto objeto. Sin embargo, los sujetos de esta muestra no actúan como sujetos que responden con su opinión a los enunciados o ítems, sino que hacen de jueces para discriminar la favorabilidad de esos enunciados. Es decir, no expresan su opinión sobre la afirmación que se les presenta, lo que se les pide es que manifiesten cuál es el grado de favorabilidad que expresan los enunciados con respecto al objeto de que tratan.

Hasta este punto, el método de comparación por pares y el de intervalos aparentemente iguales no difieren significativamente. Su diferencia esencial estriba en que en el método de comparación por pares los jueces tienen que comparar dos a dos todos los ítems que componen la escala indicando cuál de los dos es más favorable hacia el objeto de la actitud. Este método tiene la desventaja de que resulta enormemente costoso por la cantidad de comparaciones que deben realizar los jueces, sin embargo, cimienta los fundamentos teóricos de este tipo de escalas.

## 2.5. Técnicas sociométricas

Los profesores tienen verdaderas dificultades para conocer la compleja red de relaciones que mantienen unidos entre sí a los diferentes alumnos de clase, así como para descubrir las características sociales de los alumnos a quienes instruyen diariamente (las discrepancias entre lo que los docentes perciben y los resultados en las pruebas sociométricas incrementan a medida que aumenta la edad de los aprendices).

del mismo. El test sociométrico es una técnica que permite la integración o puesta en relación de ambos niveles. El test sociométrico (sociograma) se define como un conjunto de procedimientos de observación y análisis de las relaciones que se establecen dentro de un grupo, procedimientos que se traducen en una serie de índices y representaciones gráficas que permiten evaluar y describir la estructura de las relaciones de carácter afectivo que existe en los pequeños grupos.

La tarea requerida en el test sociométrico es relativamente simple. Consiste en pedir a los miembros de un grupo que indiquen cuáles son los amigos/compañeros con los que preferirían realizar una determinada actividad, así como aquéllos otros con quienes no les gustaría compartirla. Si bien la aplicación es sencilla, el análisis de la información obtenida no lo es tanto y puede requerir del docente un trabajo posterior de indagación y profundización (por ejemplo, mantener entrevistas con las figuras más representativas del test sociométrico).

### 2.5.1 Características del sociograma.

El test sociométrico presenta cuatro características. En primer lugar, se emplea en grupos naturales donde los miembros se conocen entre sí y los miembros que lo conforman son relativamente estables. En segundo lugar, permite la obtención de información sobre los deseos subjetivos de los miembros de un grupo. En tercer lugar, se realizan preguntas concretas que pueden condicionar la interpretación de los resultados. Por último, es importante tener en consideración las respuestas obtenidas, es decir, los resultados se utilizarán para iniciar una intervención (ofrecer soluciones reales para el conjunto del grupo).

Asimismo, el test sociométrico cumple con dos funciones esenciales. La primera de ellas es descriptiva donde se da cuenta de la estructura afectiva interna del grupo (estructura de atracciones y rechazos) permitiendo descubrir aspectos tales como: si el grupo está ya formado y presenta una organización interna en la que existen roles claramente diferenciados, cuáles son las personas más significativas del mismo por ser muy aceptados o rechazados, así como, vislumbrar algunas configuraciones sociométricas (el tipo de relaciones existentes entre dos o más personas en su seno).

La segunda función es explicativa y pretende relacionar ciertos aspectos de la estructura global del grupo con aspectos de su funcionamiento tales como: los valores y preferencias grupales (se supone que las personas más elegidas encarnan mejor los valores del grupo), los efectos que las condiciones externas tienen sobre la estructura grupal, la relación existente entre la estructura de sentimientos y la estructura de interacción y la relación entre solidaridad y obediencia a la norma grupal.

### 2.5.2. Posibilidades y limitaciones del sociograma.

Los resultados que se obtienen mediante la aplicación de un test sociométrico permiten entre otras cosas: tener una visión global de la estructura del grupo (por ejemplo, su grado de cohesión mediante el cálculo de algunos índices); conocer la posición relativa de cada uno de los miembros; conocer los subgrupos existentes (parejas, triángulos, subgrupos, reciprocidades,...); realizar un estudio más pormenorizado de las distintas figuras (líder, integrado, promedio, marginado, aislado, rechazado,...) en un intento de comprender las características que los definen; descubrir la existencia de posibles factores discriminatorios (religión, sexo, estatus socioeconómico,...); observar las variaciones de interés que se produzcan en el seno del grupo (aplicación del sociograma en dos momentos temporales diferentes); conocer la estructura informal del grupo y; por último; extraer conclusiones para mejorar las relaciones entre los miembros del grupo.

Atendiendo a las limitaciones es conveniente indicar las siguientes: la interpretación de los datos que refleja un sociograma exige una preparación amplia por parte del profesor u observador; los datos obtenidos son solo indicios que requieren ser corroborados mediante

el empleo de otras técnicas (observación directa, entrevista,...) en un intento de conocer las posibles causas de por qué alguien es aceptado o rechazado; la estabilidad de los datos del sociograma es muy limitada (los cambios en las relaciones y sentimientos interpersonales suceden con mucha facilidad durante la etapa de Educación Infantil y Primaria) y; la limitación de las posibles elecciones (en ocasiones, se preferiría escoger a muchos más compañeros o compañeras).

## 2.6. Cuestionarios

Los cuestionarios, en el ámbito de la enseñanza, vienen a ser exámenes en formato test. Sirven para evaluar los conocimientos previos sobre una unidad didáctica determinada, planteando los ítems en un formato altamente estándar y siendo su respuesta única. Como el alumno no tiene que redactar, sino contestar a unos ítems de forma afirmativa o negativa, resulta fácil para al profesor corregir estas pruebas.

## 2.7. Entrevistas

Es un diálogo que se establece entre dos personas en el que una de ellas propone una serie de preguntas a la otra a partir de un guion previo. Se realiza con el fin de que el público pueda conocer la información de su persona, de su experiencia o conocimientos.

Tipos de entrevista: hay dos tipos de entrevista según su finalidad:

- a. Entrevista informativa: es aquella en la que el entrevistador pretende obtener información sobre un tema determinado.
- b. Entrevista psicológica: es aquella en la que se pretende conocer la personalidad o el ambiente que rodea al entrevistado.

## 2.8. Instrumentos de observación sistemática

Instrumento útil para informarnos sobre las motivaciones, intereses, progresos que los alumnos manifiestan en sus participaciones en clase.

En la observación sistemática, también llamada estructurada, se dispone de antemano,

tanto el campo a estudiar (lugares y sujetos) como de los aspectos concretos o conductas sobre las que se va a centrar la atención.

El investigador suele establecer previamente una serie de categorías de observación (aspectos referidos a conductas, acciones, formas de respuesta, etc.) a partir de las cuales realizar la investigación.

El empleo de categorías de observación permite la cuantificación de las conductas observadas y su frecuencia entre otros datos.

Para registrar las categorías la observación sistemática suele hacer uso de muestreos. Los más frecuentes son:

**Muestreo de acontecimiento.** Cuando la observación está orientada por la concurrencia de una serie de eventos determinados la selección toma forma cuando la acción pretendida tiene lugar, registrando en ella las variables definidas. Realizaremos por lo tanto tantas observaciones como veces acontece el evento escogido para el trabajo de campo.

**Muestreo de tiempo.** Cuando la observación no se halla guiada por un acontecimiento determinado, sino que asumimos el marco temporal del trabajo de campo como un continuo, el muestreo se orienta hacia la observación en intervalos de tiempo predefinidos, registrando en ese momento las acciones que se desarrollan en el marco de la observación de acuerdo con las variables relevantes.

## **2.9. Traducción de los instrumentos de medición y evaluación educativa**

En las últimas dos décadas, la práctica de traducir y adaptar instrumentos de medición educativa a otras lenguas o para culturas diferentes se ha hecho más frecuente a consecuencia de una tendencia hacia la economía global. Los resultados de comparaciones internacionales como TIMSS (por sus siglas en inglés, Estudio Sobre las Tendencias en Ciencias y Matemáticas) y PISA (por sus siglas en inglés, Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) influyen cada vez más profundamente en la opinión pública y en las

políticas educativas de los países participantes, cuyo desempeño en relación con el de otros países es un indicador de progreso académico.

Una consecuencia del auge actual de las comparaciones internacionales ha sido el desarrollo de nuevos y más sofisticados procedimientos de traducción de pruebas que tienen el fin de asegurar que los ítems de una prueba sean equivalentes en múltiples idiomas, a pesar de que existan importantes diferencias culturales entre los países participantes. Un componente clave en las comparaciones internacionales es el uso de un conjunto de lineamientos que garanticen una consistencia mínima en los procedimientos empleados por los diversos países. Por ejemplo, las naciones participantes en TIMSS-1995 emplearon los lineamientos para la traducción de pruebas elaboradas por Hambleton (1994) por encargo de la ITC (por sus siglas en inglés, Consejo Internacional de Evaluación) y, a partir de 2007, un nuevo conjunto de lineamientos entrará en vigor (ver Hambleton, 2005).

Otro componente clave en las comparaciones internacionales es el uso de un sistema de revisión de las traducciones de pruebas. Dicho sistema está basado en el empleo de un equipo de revisión de traducciones en el que no participan los traductores de los países participantes. Las traducciones de TIMSS-1995 fueron certificadas por una tercera instancia antes de ser autorizada su aplicación por los países participantes (ver, por ejemplo, O'Connor y Malak, 2000).

### **Marco conceptual para la revisión de traducción de pruebas.**

El desarrollo de nuestro marco conceptual se basó en el uso combinado de documentos normativos para la traducción de pruebas desarrolladas por el TIMSS (Hambleton, 1994; van de Vijver y Poortinga, 1996), procedimientos para la verificación de la calidad de la traducción de pruebas TIMSS (Mullis, Kelly y Haley, 1996), criterios usados por la American Translators Association (2003), normas y criterios que PISA emplea para determinar la adecuación cultural de los ítems de una prueba (Grisay, 2002; Maxwell, 1996), así como evidencia proveniente de nuestra propia investigación sobre el efecto de las características morfosintácticas de los ítems y los factores sociolingüísticos y epistemológicas, en las interpretaciones que hacen los estudiantes de los ítems en las áreas de ciencias naturales y matemáticas (Solano-Flores y Nelson-Barber, 2001; Solano-Flores y Trumbull, 2003; Solano-

Flores, Trumbull y Kwon, 2003).

Nuestro marco conceptual está basado en cinco premisas: (a) inevitabilidad del error en la traducción de pruebas, (b) dimensiones del error de traducción, (c) relatividad de las dimensiones de error, (d) multidimensionalidad de los errores de traducción y (e) naturaleza probabilística de la aceptabilidad de la traducción de un ítem.

### **Inevitabilidad del error en la traducción de pruebas**

En teoría, la equivalencia de constructo en dos idiomas es imposible de lograr, debido a que cada idioma es específico a una epistemología (Greenfield, 1997). Adicionalmente, la traducción implica que la versión de una prueba en el idioma original y la versión en el idioma objetivo han sido desarrolladas con procedimientos diferentes. La prueba en el idioma fuente ha sido desarrollada mediante un largo proceso iterativo que llega a incluir múltiples revisiones y el piloteo con muestras de estudiantes. En cambio, el proceso de traducción de pruebas se lleva a cabo en un tiempo relativamente corto, lo que limita la oportunidad de poner a prueba la traducción con estudiantes piloto y refinar la redacción de los ítems (Solano-Flores, Trumbull y Nelson-Barber, 2002).

### **Dimensiones del error de traducción**

Debido a la inevitabilidad del error, nuestro modelo se ocupa especialmente de la clasificación detallada de errores de traducción. Para los propósitos de nuestra revisión de la traducción de TIMSS-1995, misma que discutimos en la siguiente sección, desarrollamos un sistema de 10 dimensiones de errores de traducción. Las dimensiones obvias tienen que ver con exactitud de la traducción, la corrección gramatical (gramática, semántica) y las características editoriales y de producción de las pruebas traducidas (estilo, formato, convenciones).

Otras dimensiones consideran el acuerdo de la traducción con el uso del idioma y con su usanza por la población destinataria, en sus contextos sociales e instruccionales (registro), el contenido (información, constructo) y la representación curricular (currículum). Una décima dimensión (origen) destaca el hecho de que las fallas del ítem en el lenguaje fuente pueden

transferirse a la traducción.

Estas dimensiones de error no debieran ser interpretadas como exhaustivas o universales. Dependiendo de la naturaleza de las pruebas traducidas, cada dimensión puede tener una relevancia mayor o menor, o se le debe especificar con mayor o menor detalle de acuerdo con el contenido de la prueba, lo que ésta pretende medir y los recursos disponibles para el proyecto de traducción. Por ejemplo, mientras que en las pruebas TIMSS la traducción de términos técnicos tiene que examinarse con base en su alineación con el currículum implementado en grados escolares específicos, en las pruebas PISA es más pertinente examinarla con base en el uso del lenguaje a nivel nacional.

### **Relatividad de las dimensiones de error**

Una traducción perfecta es prácticamente imposible de lograr, porque existe una tensión entre las dimensiones de error. Por ejemplo, usar un término clave en la traducción de un ítem más veces que en la versión original puede crear una diferencia en la cantidad de información crítica para entender un problema (dimensión de información); pero a la vez, esa inconsistencia puede ser necesaria para asegurar que exista una sintaxis natural según las convenciones en el uso del idioma de la traducción (dimensión de gramática).

### **Multidimensionalidad de los errores de traducción**

Las propiedades lingüísticas de un ítem están interconectadas. Una consecuencia de esta interrelación es que una característica en la traducción de un ítem pueda pertenecer a más de una dimensión de error. Por ejemplo, la inserción inapropiada de una coma en una oración

puede violar algunas convenciones en la redacción del idioma objetivo (dimensión de gramática), pero también puede alterar el significado de una oración (dimensión semántica).

La traducción de un ítem no puede ser totalmente adecuada ni totalmente inadecuada. Es más apropiado pensar en la calidad de la traducción de un ítem en términos de su aceptabilidad. Debido a la multidimensionalidad de errores de traducción, prácticamente ningún ítem está libre de tener errores de traducción. Sin embargo, error no debe

interpretarse como error fatal. Nuestro modelo postula que las personas tienen la capacidad cognoscitiva de manejar los errores de traducción de manera que, dentro de ciertos límites, éstos no afectan a su desempeño en las pruebas. A la vez, algunos errores mínimos que de manera separada podrían no tener importancia, pueden, en conjunto, afectar al desempeño de los examinados.

Naturaleza probabilística de la aceptabilidad de la traducción de un ítem.

De acuerdo con nuestro marco conceptual, el análisis de los errores de traducción puede hacerse con un enfoque probabilístico. Los ítems lingüísticamente aceptables no están totalmente libres de error y no todos los ítems con errores son necesariamente cuestionables. La traducción de un ítem está en el área de aceptabilidad (área blanca), porque tiene pocos errores o porque tiene varios errores que son poco severos. A su vez, la traducción está en el área de cuestionabilidad (área sombreada), porque tiene pocos errores de traducción muy severos o porque tiene muchos errores que son poco severos.

## **2.10. La evaluación educativa**

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizá una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar determinadas cotas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor.

Quizá uno de los factores más importantes que explican que la evaluación ocupe actualmente en educación un lugar tan destacado, es la comprensión por parte de los profesionales de la educación de que lo que en realidad prescribe y decide de facto el "qué, cómo, por qué y cuándo enseñar" es la evaluación. Es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre "qué, cómo, por qué y cuándo evaluar". En general, uno de los objetivos

prioritarios de los alumnos es satisfacer las exigencias de los "exámenes". En palabras de A. de la Orden (1989): "la evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida... lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación".

Todos estos factores han llevado a una "cultura de la evaluación" que no se limita a la escuela, sino que se extiende al resto de las actividades sociales.

Concretamente, en nuestro país, la ampliación del ámbito de la evaluación desde los resultados y procesos del aprendizaje de los alumnos hasta el propio currículo (en sus distintos niveles de concreción), la práctica docente, los centros, el sistema educativo en su conjunto, etc, ha dibujado en los últimos años un nuevo escenario para las prácticas evaluativas, que se han desarrollado a todos los niveles de manera muy importante.

## **2.1.1. Naturaleza de la evaluación**

La evaluación, como concepto integrante de las políticas públicas, ha estado presente en el contexto educativo mexicano, en los últimos veinte años. El término ha estado vinculado con otro concepto: el de la calidad de la educación. A la evaluación se la concibe como una actividad indispensable y previa a toda acción conducente a elevar el nivel de la calidad de la educación. La evaluación así formulada constituye un momento de la planeación, entendida ésta como una acción racional dotada de propósito. Se identifica a la evaluación con la última etapa del proceso natural del conocimiento que concluye con la emisión de juicios informados, proceso que antecede a las decisiones y a la acción humana.

En su forma más simple, la evaluación conduce a un juicio sobre el valor de algo y se expresa mediante la opinión de que ese algo es significativo. Se llega a este juicio calificando qué tan

bien un objeto reúne un conjunto de estándares o criterios. Así, la evaluación es esencialmente comparativa. Supone la adopción de un conjunto de estándares y la especificación del grupo contra el cual el objeto es comparado. El objeto puede ser calificado como “bueno” o “malo”, cuando la referencia es la totalidad de los objetos o el objeto promedio del grupo; o bien como “mejor” o “peor”, si es comparado con un subconjunto particular del grupo. La evaluación, en esencia, supone adoptar un conjunto de estándares, definirlos, especificar el grupo de comparación y deducir el grado en el cual el objeto alcanza los estándares. Una vez realizado lo anterior, el evaluador está en posibilidad de hacer, en un segundo momento, un juicio sobre el valor del objeto evaluado.

Es preciso notar que no todas las evaluaciones son racionales y explícitas; los estudios de caso revelan los estándares, comparaciones y juicios de manera implícita e intuitiva, y algunos buscan entender más que juzgar. El juicio de valor puede ser expresado mediante palabras ordinarias de tipo descriptivo y no necesariamente mediante calificativos de “bueno” o “malo”. Los ejemplos y anécdotas en una descripción pueden servir para este propósito, ya que el juicio de valor reside en la forma en que las palabras son usadas.

El proceso de evaluación real es complejo y no se ajusta a una mera deducción a partir de ciertos estándares; más bien se trata de un proceso dialéctico entre principios abstractos y ejemplos concretos, en donde quien evalúa verifica sus juicios contra aquellas situaciones particulares en las que se siente confiado de conocer sus resultados. Aún más, los estándares pueden estar en conflicto unos con otros, y será necesario balancearlos, así como establecer precedencias relativas entre ellos, algunas veces de manera intuitiva. Cuando el evaluador es distinto al que toma las decisiones, hay otro factor que interviene: la credibilidad. La preocupación del tomador de decisiones no es sólo atender al grupo de comparación y a los estándares, y cómo éstos son pesados relativamente entre sí, sino también si los hechos son reales y si están presentados por el evaluador en forma correcta.

Normalmente, la evaluación educativa supone la existencia de acuerdos comunes: juicios previos consensuados, sobre lo que es bueno o conveniente para todos como propósito de las acciones educativas. Este es el espacio que permite el disenso y la controversia sobre el sentido, el propósito y el uso de la evaluación en la educación. Es, asimismo, el que permite adjudicarle un carácter ideológico. La evaluación no es meramente un proceso técnico, neutral e inocuo; por el contrario, como toda acción social posee una dimensión política y, en su carácter instrumental, obedece a una lógica de control. Estos aspectos constitutivos de la evaluación están presentes, lo mismo en una actividad tan antigua y concomitante a los procesos de educación como la evaluación en el aula, como en las recientes políticas gubernamentales identificadas con procesos de metagestión, los cuales condicionan y vinculan recursos económicos a los resultados de la evaluación.

La evaluación asumida como un campo particular de la investigación educativa es reciente. Se ha cuestionado incluso si los proyectos de evaluación pueden considerarse investigación

educativa. Se arguye que el mismo carácter instrumental de la evaluación contraviene el sentido desinteresado de la obtención de nuevo conocimiento que subyace a la lógica de la ciencia. Lo cierto es que, en un sentido amplio, el propósito de los proyectos de evaluación es la obtención de conocimiento, si bien se busca que éste sea útil para la toma de decisiones. La mayor parte de los estudios de evaluación requiere, asimismo, diseños metodológicos complejos y debe satisfacer normas que justifican la validez y confiabilidad del conocimiento que obtiene. En ello, las evaluaciones no se apartan de la parsimonia inherente a las investigaciones científicas.

Por otra parte, el fenómeno educativo, como el hombre mismo, es complejo y su conocimiento es siempre parcial e idiosincrático, pues está constreñido a la condición temporal de sus actores y posee una dimensión inevitablemente subjetiva. En este sentido, cualquier pretensión “científica” de las investigaciones educativas debe ser matizada, dada el carácter peculiar de su objeto de estudio. En lo que respecta a los estudios de evaluación, en los últimos años, se ha generalizado su aceptación como una rama de la investigación aplicada en educación.

## **2.12. Concepciones evaluativas**

El concepto de evaluación ha evolucionado durante los años, usualmente definiciones enfatizan las funciones tradicionales de medición que se le asigna a la evaluación dentro del proceso educativo. Algunos enfoques están centrados en el control y la calificación, mientras que otras, asumen una perspectiva orientadora, formativa y en búsqueda de la mejora, apoyo y orientación de los procesos educativos.

El actuar profesional docente corresponde a todos los aspectos que deben ser cubiertos en la labor pedagógica, la cual se ha influenciado de los conocimientos de formación inicial y continua, pero además de la experiencia atesorada durante sus años de ejercicio. Este bagaje va determinando a lo largo de la carrera docente la forma de llevar a cabo, entre muchas otras cosas, el conocimiento del currículum, la planificación de la enseñanza, la reflexión y evaluación sobre su propia práctica, los efectos que tiene su

forma de trabajar sobre el grupo de estudiantes.

Las concepciones evaluativas permean las acciones de los docentes en los procesos de evaluación, sin embargo, al no existir claridad en dichas concepciones epistemológicas se genera mayor resistencia a los cambios, en especial en la evaluación formativa. La evaluación educativa se ha transformado a lo largo de los años en cuanto a sus funciones y concepciones, originando diversos modelos vinculados a los movimientos sociales de la época.

Las adaptaciones que se pueden realizar en el proceso evaluativo buscan responder a las necesidades del estudiante en relación a qué, cómo y cuándo evaluar sus aprendizajes, encontrándose:

- Adaptaciones no significativas, las cuales apuntan a la modificar la selección o técnicas e instrumentos de evaluación.
- Adaptaciones significativas, las cuales apuntan a introducir criterios de evaluación específicos, así como modificar los criterios de promoción del estudiante de acuerdo a sus características.

Estas adaptaciones corresponden a recursos o estrategias con que cuenta los(as) docentes para llevar a cabo un desempeño profesional en un grupo que integra estudiantes con necesidades educativas especiales, lo cual exige al docente acercarse a los estudiantes para tener presente los antecedentes y conocimientos sobre las competencias que posee, así como los apoyos que requiere para avanzar en su proceso de aprendizaje, pudiendo implementar actividades de aprendizaje que promuevan la experimentación y el descubrimiento de nuevos esquemas cognitivos. El problema no se encuentra en las características del estudiante, sino que en las oportunidades y medios que favorecen su desarrollo características del estudiante, sino que en las oportunidades y medios que favorecen su desarrollo.

### 2.13. Objetivos, indicadores y estándares

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

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

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

Los indicadores, en cuanto que constituyen propuestas de interpretación de la realidad,

no pueden ser entendidos como herramientas capaces de proporcionar una visión acabada de la realidad tal cual es. En otras palabras, difícilmente permiten la comprensión de un fenómeno en toda su magnitud y complejidad, pues sólo aportan un marco de referencia cuantitativo que no incorpora los elementos cualitativos del fenómeno (Morduchowicz, 2006). Es comprensible, por tanto, que utilizar un solo indicador para obtener información acerca de un fenómeno sea inadecuado. Los indicadores no son cifras aisladas; se encuentran interrelacionados unos con otros, y para obtener una clara comprensión de la información que proporcionan deben agruparse y constituirse en lo que se conoce como sistema de indicadores.

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

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

El sistema de indicadores educativos que publica la OCDE desde 1998 con el título de *Education at a Glance*, constituye un ejemplo de un sistema de monitoreo que pretende establecer comparaciones entre diferentes países respecto a la situación del sistema educativo. *Education at a Glance* incluye las visiones más actuales sobre la construcción y el cálculo de indicadores en diversos dominios educativos. Su publicación ha generado una amplia red de especialistas y un conjunto relevante de

conocimientos (CERI, 1994), que ha impactado el desarrollo y la evolución de los sistemas de evaluación y monitoreo en diversos países a escala mundial. En el contexto nacional se ha iniciado un proceso semejante a partir de la publicación anual del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) denominada Panorama educativo: indicadores del Sistema Educativo Nacional, que se edita desde 2003 para presentar los resultados del diseño y la aplicación de un sistema de indicadores de contexto, insumo, proceso y producto.

### **2.14. La evaluación como proceso**

Cuando se habla del proceso continuo de la evaluación, nos estamos refiriendo a una “recolección permanente de información”, lo cual se refiere a darle seguimiento al desempeño durante todo el período escolar, pensando en impulsar la mejora continua, lo cual sólo es posible si hay reflexión permanente del proceso de enseñanza aprendizaje y seguimiento al desempeño.

La continuidad en el proceso permite igualmente recolectar información representativa de los evaluados, y no solamente observaciones aisladas y puntuales para emitir valoraciones ajustadas al desempeño real. Esas aproximaciones sucesivas ponen el carácter continuo del proceso y obligan a que dicho proceso de recuperación de evidencias entre a desempeñar papeles protagónicos dentro de la evaluación.

Hay que cuidar que este proceso de recolección de datos de manera continua no se limite solamente a la integración inerte de información. Es importante recoger evidencias de lo que los alumnos presentan un cambio de postura en el proceso de evaluación, porque si la finalidad es lograr una actuación competente, esta información nos permite planear estrategias dirigidas y luego búsquedas más autónomas, dándole seguimiento a la forma en que los alumnos van haciendo aportaciones (entregando evidencias)

### **2.15 Componentes del proceso evaluativo**

Vimos que evaluar es juzgar, es decir, emitir un juicio valorativo. En evaluación de los

aprendizajes, los juicios son descriptivos, pues, el docente emite una opinión crítica que expone el desempeño del estudiante, precisando la actividad realizada. En tanto juicio, un juicio evaluativo o juicio de valor descriptivo tiene la forma lógica de una proposición; o sea, está configurado por un sujeto y un predicado, unidos por un verbo copulativo como los verbos ser y estar. Veamos estos elementos por separado.

**El Sujeto.** Es aquel (persona o cosa) de quien se afirma o se niega algo. En la evaluación dentro del ámbito educativo, el sujeto es el educando, aquel ser sobre el cual recae el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyos logros se pretende valorar. Cabe señalar que se valora y describe su comportamiento, desempeño, habilidades, actitudes; no la persona. Es incorrecto expresar: “Elena es mala estudiante”; mejor y correcto es: “Elena está en el proceso de alcanzar los objetivos previstos” (en forma positiva), sin incorporar preferencias o sentimientos.

**Cópula.** Es el verbo que une al sujeto con el predicado y expresa la afirmación o negación que se realiza sobre el sujeto; informa lo que hace o le sucede al sujeto. Generalmente está conformada por los verbos ser y estar, aunque puede ser otro verbo. No obstante, el verbo utilizado siempre remite a la actuación o realización específica que describa el juicio y que exprese las acciones que realiza el sujeto. En otras palabras, da a conocer la acción o movimiento, existencia, consecución, condición o estado del sujeto. Semánticamente expresa una predicación completa.

**Predicado.** En evaluación el predicado está conformado por todo aquello que se afirma o se niega del sujeto, es lo que se dice del sujeto. Con base en la información acopiada sobre la actuación del estudiante y de los criterios previstos, contiene y describe comportamientos, desempeño, objetivos educativos logrados, aprendizajes y conocimientos alcanzados, potencialidades desarrolladas; o sea, las competencias que el sujeto ha logrado adquirir y/o desarrollar mediante el proceso de aprendizaje. En el predicado se reflejan las fortalezas, debilidades, avances del estudiante durante el período que se evalúa.

## **2.15. La metaevaluación**

La metaevaluación es una composición conceptual. Proviene del prefijo griego Meta que significa “más allá”, y del concepto evaluar. Fue desarrollado por Michael Scriven, quien la definió como: “La evaluación de las evaluaciones (Scriven, M, 1991) Su objetivo es asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar enfrentarse a las prácticas ilegales y a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión de la institución evaluada (Stufflebeam, D, et al, 1987). Busca verificar la información, los juicios de valor y promover cambios o la continuidad de un proyecto o programa.

Podemos ver que el fin, tanto de la evaluación como de la metaevaluación, son afines, entonces

¿cuál es la diferencia? ¿Por qué someter a juicio las evaluaciones?

¿Por qué evaluar las evaluaciones? “toda acción tiene una segunda y hasta una tercera intención”. Evaluamos para mejorar la equidad y calidad de los programas e instituciones, pero en ocasiones, detrás de las evaluaciones se esconden intereses económicos, políticos, sectoriales etc. En este sentido la metaevaluación sería como un desvelamiento de lo visible, una mirada más allá de las evidencias primeras, una evaluación de la evaluación.

Distintos autores se han percatado de estas dobles intenciones y se han atrevido a iniciar la tarea de descubrir e interpretar para comprender lo que está más allá de lo visible en las prácticas evaluativas, tratando de desentrañar el significado de algunas acciones que suceden en las evaluaciones. La metaevaluación trata de develar y desocultar el significado profundo de las mismas. Además, nos permite tener datos empíricos para juzgar los resultados generales de la evaluación de los programas. En este sentido también es un instrumento de validación de las prácticas científicas de los evaluadores y del modelo de los estándares desarrollados.

Gustavo Laies afirma que la evaluación de la evaluación debido a su grado de efectividad ha dejado de ser una herramienta de uso exclusivo de la educación y se ha convertido un procedimiento de las políticas públicas en su conjunto. Revela las desigualdades sociales, la competitividad de los países, la eficiencia del gasto, entre otras variables (Laies, G, 2003).

Por otra parte, la metaevaluación tiene un talante dialógico. En tanto que los resultados se vuelven una noticia y adquieren un fuerte reconocimiento social y pueden ser insumos para el debate del cual pueden salir ideas para futuros programas consensuales.

Por último, creo que también la metaevaluación tiene un componente existencial que se puede afirmar como una búsqueda de sentido a través de las acciones transparentes. Es fundamental recuperar los modos de construir políticas de sentido con fundamentos que puedan sostener los acuerdos técnicos posteriores.

En síntesis, podemos decir que la función de la metaevaluación es analizar y evaluar los procesos de evaluación. Se evalúa para mejorar la equidad y calidad de nuestras instituciones y sistemas educativos, con evidencias de evidencias se hace más creíble juzgar al sistema o una acción. Evaluar constantemente las evaluaciones debería ser un deber ser de toda institución.

En educación es primordial para el desarrollo de todo sistema que aspira a la mejora continua. La educación que no se cuestiona, que no recoge cada cierto tiempo sus programas para re- evaluarlos y devolverlos renovados hacia la mente de sus estudiante no podrá ver más allá de lo visible. La metaevaluación es eso: evolución y cambio, es una meta-mirada capaz de ver lo que subyace más allá de lo aparente. Esa es la finalidad última de la metaevaluación, por eso hay que evaluar las evaluaciones, para mirar más allá de lo visible.

### **Video sugerido de apoyo:**

<https://youtu.be/RM4yceiK6Ew>

## UNIDAD III.- LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

### 3.1. Cambios fundamentales en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Un primer motivo que explica el auge actual de la evaluación es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que ha marchado paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el aparato escolar en las últimas décadas. Cualquier observador que analice la situación actual de los sistemas de educación y formación apreciará que éstos se encuentran sometidos a exigencias crecientes por parte de los ciudadanos, las sociedades y las administraciones. Entendidos como instrumentos al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento, los sistemas educativos son objeto de demandas múltiples y progresivamente más exigentes.

De ellos se espera que contribuyan a crear sociedades abiertas, activas y equitativas; economías dinámicas y competitivas; sistemas políticos democráticos y pluralistas; personas, en fin, equilibradas, tolerantes y socialmente integradas. En consecuencia, las demandas que reciben dichos sistemas con cada vez mayores, produciendo como efecto el replanteamiento de muchos de sus principios tradicionales.

En una época de transformaciones tan aceleradas como la actual y de demandas tan exigentes sobre el aparato escolar como las expuestas, la rigidez de un sistema educativo es considerada un elemento de retraso, más que de progreso. Ello conduce a enfatizar muy especialmente características tales como su flexibilidad o su capacidad para adaptarse y dar respuesta a las necesidades del desarrollo de las naciones y de las sociedades. El corolario, que parece inevitable, es la concesión de un cierto grado de autonomía a los centros

educativos para que puedan regular su propia vida en un marco de libertad, adaptando así su oferta a las necesidades de su entorno. Obviamente, los límites dicha autonomía y los grados de libertad concedidos a las escuelas varían notablemente de unos lugares a otros: los límites del fenómeno comúnmente conocido como descentralización son muy variables, según han puesto de manifiesto diversos estudios (PUELLES, 1992; MUR, 1993). Pero, más allá de esa apreciable

diversidad, cabe reconocer que las características generales del proceso apuntado son cada vez más evidentes a escala tanto nacional como internacional. No parece osado aventurar que los cambios en la administración y el control de los sistemas educativos derivados de dicho proceso no serían meramente coyunturales, sin que tendrán importantes consecuencias para el futuro.

La principal transformación registrada se refiere tanto al modo de ejercer el control como al objeto del mismo. Así, mientras que los mecanismos de administración y control en sistemas educativos más estables que los actuales (y especialmente en aquellos con estructuras centralizadas) han sido de tipo jerárquico y centrados en los procesos que tienen lugar en las escuelas, los correspondientes a sistemas flexibles y dotados de una cierta autonomía interna son generalmente más participativos y centrados en los resultados. Este cambio es fundamental para entender cómo se organiza y regula un número cada vez mayor de sistemas de educación y formación, hecho que tiene importantes implicaciones para su funcionamiento.

En efecto, el control y la administración tradicionales estaban basados en dos procesos centrales: en primer lugar, la elaboración de normativa, de diverso rango, alcance y cobertura; en segundo lugar, el control del cumplimiento de las normas generalmente a través de servicios jerárquicos de supervisión e inspección. En sus casos más extremos, la actuación de dichos servicios llegaba al punto de pretender conocer con exactitud las actividades desarrolladas diariamente de manuales, la fijación del horario y de la distribución de las materias, el establecimiento de programas detallados y la realización de visitas regulares de inspección.

En la actualidad, esos sistemas de control resultan cada vez más chocantes y contradictorios con el modelo de organización escolar que antes se apuntaba. No resulta fácil articular un modelo escolar descentralizado, en el que el control de su actuación tiende a revertir sobre la comunidad a la que sirve, con unos mecanismos jerárquicos de administración y gestión. En este nuevo contexto, la participación democrática en el control del sistema educativo se convierte en una exigencia insoslayable. Ya no es la Administración la única competente para controlar la vida escolar, sino que los ciudadanos y las sociedades deben tomar parte en

dicha tarea. A ello se hacía mención al hablar de un control y una gestión participativos.

Por otra parte, en este nuevo modelo de organización escolar, la inspección y supervisión de los procesos dejan paulatinamente paso a la valoración de los resultados, lo que implica la consiguiente puesta en marcha de procesos de evaluación. Las escuelas pueden y deben hacer uso del creciente margen de autonomía de que disponen, organizando los procesos de enseñanza y aprendizaje en ese nuevo marco. Pero, a cambio, deben rendir cuentas de sus resultados, a través de diversos mecanismos de evaluación. Es éste un estilo de funcionamiento frecuente en las organizaciones productivas, que ha ido arraigado también entre las administraciones públicas. Parece que la educación no constituye una excepción a lo que va siendo una regla cada vez más extendida en la gestión de los servicios públicos.

No obstante, la valorización de los resultados de la educación es una tarea compleja, que entraña algunos riesgos. Deberían señalarse aquí al menos, de ellos. El primero que es el de reducir dicha valoración a los elementos más asequibles, al margen de su relevancia. Cualquier sistema de evaluación a los elementos más asequibles, al margen de su globalidad, no reduciendo la tarea educativa a la meramente instructiva, ni está a la cognoscitiva. El segundo riesgo es el de utilizar dicha evaluación para realizar comparaciones y clasificaciones injustas a los centros. Los sistemas utilizados deben ser muy sensibles respecto de sus posibles usos y efectos perversos. Pero la constatación de tales riesgos no invalida la dirección emprendida por un número creciente de sistemas educativos hacia la evaluación de los resultados de la educación. En resumen, podría decirse que esta parece ser una tendencia con visos de consolidación en el futuro próximo.

### **3.2. Modelos de evaluación de los aprendizajes**

Este modelo contiene dos grandes apartados; por un lado, el que se relaciona de la evaluación, que como su nombre lo indica es la referencia que debemos tener presente al planear y desarrollar la evaluación. En este modelo, el referente lo constituyen los programas por competencias.

El segundo gran apartado es la evaluación, que como observamos, tiene los siguientes componentes: desempeño o actuación (ejecución) del estudiante; los criterios, que son los que califican a los desempeños en cuanto a sus características de calidad y de enfoque en los

productos del aprendizaje, que son la transformación y reconstrucción de los conocimientos durante una experiencia de E-A-E y la capacidad de transferirlo en productos; las evidencias que son la expresión objetiva y concreta de los productos del aprendizaje y, finalmente los juicios de valor que son la reflexión y valoración que se hace para determinar si los desempeños y competencias han sido logrados.

Asimismo, al ir desarrollando el modelo fuimos conceptualizando cada uno de los componentes del mismo y le fuimos dando forma para hacerlo aplicativo en los diversos ambientes de aprendizaje. Así, en cuanto a los referentes de la evaluación, que corresponden a los programas de las unidades de aprendizaje o cursos que van a ser evaluados, es conveniente que se elaboren y se presenten por CPI, y que el desarrollo para la adquisición de las competencias se programe por procesos, en lugar de acciones o estrategias de enseñanza-aprendizaje.

### **3.3. Procedimientos tradicionales de evaluación de los aprendizajes**

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
- b) el conjunto del centro

En el primer caso el responsable es cada maestro, mientras que en el ámbito del centro lo es el conjunto del profesorado.

Veamos uno a uno:

1) La Práctica docente en el contexto del Aula:

- \* El diseño y desarrollo de la 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.

2) La Práctica docente en el contexto 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.

B) La coordinación interciclos y coherencia vertical entre cada área.

- \* Las medidas de atención a la diversidad adoptadas
- \* Las 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 (EOEPs, SITE, CPR)
- \* La utilización de los recursos de la comunidad.

### **3.4. Procedimientos alternativos de evaluación de los aprendizajes**

Con la aparición de nuevos desarrollos en el campo de la evaluación han traído a la educación un nuevo campo: lo que se conoce como evaluación alternativa y se refiere a los nuevos procedimientos y técnicas que pueden ser usados dentro del contexto de la enseñanza e incorporados a las actividades diarias del aula

Existen diferencias entre la evaluación tradicional y la evaluación alternativa, esta última permite:

Centrarse en documentar el crecimiento del individuo en un determinado tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre ellos mismos.

Reforzar las cualidades y destrezas antes que las debilidades de los estudiantes.

Tener en cuenta los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los grados de estudio.

Los eruditos en el tema nos indican que los exámenes tradicionales de respuesta fija no dan una visión clara y veraz sobre lo que los estudiantes pueden traer con sus conocimientos, solamente permiten traer a la memoria, observar la comprensión o interpretación del conocimiento, pero no demuestran la habilidad del uso del conocimiento. A la par, se argumenta que los exámenes estandarizados de respuesta fija ignoran la importancia del conocimiento holístico y la integración del conocimiento y, no permiten evaluar la competencia del estudiante en objetivos educativos de alto nivel de pensamiento o de lo que espera la sociedad. Además, con frecuencia el resultado de las evaluaciones se emplea

solamente para otorgar una nota a los examinandos y no reingresa en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para mejorar los esfuerzos.

En este sentido debemos recordar que la evaluación alternativa incorpora una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo estas como “cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso” (Silva, 2018, p.246); dichas técnicas se pueden adaptar a diferentes situaciones. Existen 2 clases de alternativas, las técnicas para la evaluación del desempeño (mapas mentales, solución de problemas, método de casos, proyectos, diarios, debate, ensayo, técnica de la pregunta y portafolios) y las técnicas de observación (entrevista, lista de cotejo, escalas, rúbricas, ) estas últimas son un complemento para las primeras.

### 3.5.A modo de conclusión

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra estrechamente relacionada a la perspectiva teórica de la cual parte el docente y, por ende, a las finalidades que le asigna a la enseñanza de las demás ciencias. Muchas decisiones sobre la enseñanza y, en particular sobre la evaluación, omiten la teoría y se basan en rutinas o en opiniones que no se explicitan claramente o ignoran el marco teórico desde el cual parten, por eso, es común observar contradicciones y también frecuentes errores. Por eso, planteo analizar el sustento ideológico y científico desde el que partimos, para poder tomar decisiones consientes acerca de porqué enseñar Ciencias Sociales y cómo orientar ese proceso de enseñanza y cuándo y de qué manera evaluarlo. Se suele perseguir una interpretación cuantitativa del proceso educativo a partir del manejo y ordenamiento de datos, el establecimiento de causas y consecuencias de un determinado acontecimiento. De tal forma que estamos en la presencia en presencia de un paradigma de corte positivista, que concibe a la evaluación en términos de éxito o fracaso, en la medida en que los alumnos logran o no logran alcanzar un saber válido, confiable y aplicable. Cuando se evalúa para medir sólo se pretende controlar el desempeño o actuación de los estudiantes.

Reconceptualizando la evaluación como se ha propuesto permite al docente el seguimiento del desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes, responder a sus consultas, detectar

las dificultades que se plantean, realizar ajustes a las actividades presentadas, analizar las formas en que los alumnos resuelven las situaciones planteadas y cómo construyen y aplican conceptos estructurantes y específicos del área y también cómo presentan sus producciones –orales y escritas- utilizando un vocabulario apropiado, comunicar a los estudiantes las metas que alcanzaron en relación con la situación de partida, verificar si se han conseguido las intenciones educativas.

Los estudiantes poseen espacio para la creatividad, el despertar la necesidad de la búsqueda de información a partir de diversas fuentes, la lectura, análisis y confrontación de las mismas, organizar el trabajo y las responsabilidades de cada uno, aplicar lo aprendido precedentemente y también la nueva información, ampliar el sentido de ciertos conceptos y aproximarse a otros conceptos, desarrollar la libertad de elección atendiendo al razonamiento como fundamento de la misma, analizar los errores para poder superarlos, desarrollar mecanismos de autoaprendizaje .

La evaluación formativa se puede llevar adelante a partir de la observación, donde el docente se incorpore el trabajo individual del estudiante, así como también su desempeño grupal (se integra, colabora, organiza, se interesa, emprende la búsqueda de materiales que profundicen los contenidos abordados) y la presentación oral y escrita de los trabajos que se requieran. Una alternativa para la autoevaluación del docente y los alumnos registrar todo lo que vaya sucediendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un cuaderno que puede titularse diario del docente y diario del alumno, respectivamente. La escritura, lectura y reflexión de lo que allí se vuelque, permitirá realizar los cambios necesarios para mejorar la acción educativa.

### **3.6. Modelos de evaluación alternativa: La evaluación en el contexto del ABP y del portafolios**

Enseñanza y evaluación son las dos caras de una misma moneda. Entre ambas debe haber una correlación absoluta: nuestra manera de enseñar debe determinar nuestra manera de evaluar porque, de manera inevitable, nuestra manera de evaluar condiciona la manera de aprender de nuestros estudiantes.

Por ello, si nuestro estilo de enseñanza está cerca de la "instrucción directa" que describiremos en el primer módulo y nuestro estilo de evaluación consiste en un examen escrito en el cual solicitamos de nuestros estudiantes que reproduzcan el contenido que nosotros expusimos en la fase de presentación, el mensaje en relación con el estilo de aprendizaje de nuestros estudiantes es bien claro: es necesario memorizar los contenidos y ninguna otra competencia (en inglés podríamos hablar de 21st Century Skills) es necesaria.

Si, por el contrario, tenemos intención de valorar cómo se aprende y qué se aprende durante el desarrollo de nuestro proyecto y al final del mismo, así como la calidad del producto final y otros aspectos que encontremos relevantes (relaciones entre los estudiantes, relaciones dentro del grupo, cambio actitudinal, etc.), entonces tenemos necesidad de buscar mecanismos de evaluación alternativos más allá de las herramientas convencionales: estamos hablando de una evaluación alternativa para una enseñanza alternativa.

#### Definición de conceptos fundamentales

La evaluación es un tema central de la profesión docente. En primer lugar, la evaluación es una práctica de gran relevancia en la vida de nuestros estudiantes y en su aprendizaje. Por un lado, las decisiones que se adopten a partir de los resultados de la evaluación pueden determinar aspectos centrales de sus vidas (progresar o no progresar en los estudios, elegir unas opciones u otras, tener acceso a becas o puestos de trabajo determinados, etc.). Por otro lado, cómo evaluamos y qué resultados ofrecemos a los estudiantes a partir de la evaluación determina, en gran medida, cómo aprenden nuestros estudiantes, como ya hemos comentado.

La educación superior ha estado trabajando en los últimos años con la idea de que los estudiantes tienen que graduarse con una mayor capacidad para integrarse en su entorno disciplinar y construir conocimiento acerca del propio desempeño (Jones, 2010; Taylor, 2011). Lo que caracteriza a cualquier profesional es su habilidad para resolver problemas nuevos, analizar, enjuiciar y tomar decisiones y participar en la investigación respecto de su propia práctica con el objetivo de mejorarla (Jones, 2010; Manriquez Pantoja, 2012) . En

este sentido, si la educación superior se dirige a la formación de profesionales competentes debe orientar sus estrategias hacia el impulso de esta reflexión concerniente con la acción, y ello implica replantear el aprendizaje y la evaluación e interpretar la segunda como una actividad significativa, justa y transparente (Admiraal, Hoeksma, van de Kamp & van Duin, 2011).

Esta visión del aprendizaje que afecta a todas las etapas del sistema educativo ha empezado a calar hondo en la institución universitaria europea a raíz del denominado proceso de Bolonia. La universidad ha tenido que afrontar dos grandes retos. Primero, la dificultad de identificar y definir los resultados de aprendizaje más relevantes en un mundo en constante transformación. Segundo, cómo promover una participación más profunda y responsable del estudiante en la construcción de su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida y en la aplicación del conocimiento en los diferentes entornos del mundo real (Taylor, 2011).

Lograr el justo término entre tutelar el aprendizaje, centrarlo en hechos que acontecen dentro y fuera del aula, despertar el interés de los estudiantes y respetar y potenciar la singularidad de cada uno de ellos es posiblemente el eje alrededor del cual se ha concebido el nuevo perfil de estudiante y el nuevo concepto de evaluación formativa (Knight, Hakel & Gromko, 2008; Peacock, Gordon, Murray, Morss & Dunlop, 2010). La participación del estudiante en el proceso de evaluación, el uso de múltiples medidas capaces de reflejar y estimular las también múltiples capacidades cognitivas y el impulso de una evaluación auténtica integrada en el propio proceso de aprendizaje son algunas de las líneas de fuerza que concretan el nuevo paradigma de evaluación que está arraigando en la educación superior (Baeten, Dochy & Struyven, 2008).

Como señalaron entre otros Withaus (2002), Orzoff, Peinovich & Riedel (2008), o Graham & Sims-Gunzenhauser (2009), la evaluación no solo tiene que intentar reflejar la capacidad del estudiante para producir artefactos propios de un ámbito disciplinar determinado, sino que debe plantearse como un auténtico reto para que aquel pueda tomar conciencia del aprendizaje construido. Valorar hasta qué punto un proceso evaluador que exige negociación, realimentación y consideración del contexto concreto en el que se produce no reclama asimismo una participación destacada del estudiante es algo delicado. Y no únicamente en el sentido de que ello significa transformar el rol del docente, del discente y

de la institución educativa en su conjunto, sino también en el sentido de que esto sucede en la última etapa del proceso formativo: precisamente en el momento en el que se construye al profesional a punto de ejercer.

Ante tales retos, es urgente un enfoque curricular integral en el que el aprendizaje autónomo y la capacidad de los estudiantes para resolver problemas se sitúen al centro de la acción educativa. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP en adelante) constituye un ejemplo de este nuevo enfoque; de hecho, surgió en la década de los años setenta del siglo XX para afrontar los nuevos desafíos que planteaba la medicina (Font Ribas, 2004; Bermejo y Pedraza, 2008). Su rápida extensión por los Estados Unidos y poco después por Europa logró dejar atrás las reticencias iniciales (Branda, 2009) y postularse como una de las innovaciones más radicales en el entorno académico de las ciencias de la salud (Boud & Feletti, 1998). El principio del ABP sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, desplaza la figura del profesor hasta convertirle en un tutor facilitador y plantea una situación problemática que el primero debe resolver con el apoyo del segundo (van Berkel & Schmidt, 2000; Dolmans & Ginns, 2005; Woltering, Herrler, Spitzer & Spreckelsen, 2009).

### **3.7. Modelos alternativos de evaluación de los aprendizajes, principios caracterizadores**

Es aquella que se integra al proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que deja de ser un momento final, separado e independiente. Cuando la evaluación de los aprendizajes tiene un propósito formativo bien pensado y se planifica con ese fin, podría convertirse en uno de los elementos que dan dirección y sentido al diseño de materiales, a la programación de cursos, a la acción de facilitación y apoyo al aprendizaje y, en última instancia, a la formación de un estudiantado autónomo capaz de seguir aprendiendo solo. Esto sucedería porque dicha evaluación formativa estaría supeditada al proceso de aprendizaje, como un mecanismo que no se usa para medir, sino para construir aprendizaje significativo.

La evaluación formativa hace referencia a todo un proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es todo proceso de

aprendizaje que sirve para que los estudiantes aprendan más (y/o corrijan sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Siguiendo a López (2009), en la literatura inglesa se suele utilizar el término “formative Assessment” el término *assessment* proviene de una raíz latina cuyo significado es “sentarse al lado de”, sentido de dar ayuda o cooperar con, en vez del significado de inspección y control, que es la forma habitual de entender y practicar la evaluación. Este tipo de evaluación formativa cambia los roles de quienes actúan en el proceso, y se vuelven más dinámicos y cohesionados, pues la idea es que un modelo de evaluación formativa promueva inteligentemente y con propósitos claros la participación de todas las personas involucradas. Algunas estrategias para incluir la evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje podrían orientarse de la siguiente manera:

Desde el docente La guía y la retroalimentación del tutor(a) en cada una de las actividades de aprendizaje en las que participa el estudiantado (ya sea en un foro, en una tarea o en un trabajo colaborativo), de manera que se convierten en objeto de estudio y mejoramiento permanente.

Desde los mismos estudiantes La promoción de la autorregulación del aprendizaje que debe estar pensada mediante una estrategia cuidadosamente diseñada desde el inicio del curso, de tal forma que el estudiantado posea de antemano los criterios que le ayudarán a autorregular su propio proceso de aprendizaje. Esto ha de ser una preocupación transversal.

Desde los(as) compañeros(as) La coevaluación entre pares desde el trabajo colaborativo y la construcción conjunta de conocimiento, de manera que se promueva la función reguladora por medio de acciones mediante las cuales el estudiantado exprese su punto de vista, ayude a sus compañeros(as) a superar dificultades, negocie y reconstruya significados.

En la búsqueda de una evaluación formativa, se propone la evaluación alternativa, que permita generar un trabajo participativo, de interacción permanente que privilegia la participación del alumnado, a partir de la orientación y guía de la persona docente. La evaluación formativa promueve el aprendizaje significativo y auto gestionado por quien aprende, a partir de su propia reflexión y análisis, pero también del trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la acción formativa.

Según Álvarez (2001), cuando se busca que la evaluación contribuya a un proceso formativo, los criterios de valoración y de corrección han de ser explícitos, públicos, publicados y negociados entre el profesor y los alumnos. Esto le dará al proceso, además de una intención formadora, un carácter de mayor transparencia, ecuanimidad y equidad.

## Fundamentos de la evaluación alternativa

En muchas ocasiones las propuestas evaluativas tradicionales han obedecido a una serie de actividades desarticuladas y aisladas con poco significado para el aprendizaje, pero de mucha importancia para los juicios y las sumas que tienden a discriminar a quienes no logran conseguir los puntajes necesarios para alcanzar cierto estatus como estudiantes. A diferencia de este tipo de evaluación a la que nos hemos habituado, se propone una evaluación alternativa, la cual toma como punto de partida la evaluación formativa y compartida y se propone como un continuum, como una acción procesual e integradora y que se plantea desde el diseño mismo del proceso de aprendizaje.

Los contenidos y procedimientos seleccionados para evaluar con finalidades calificadoras y los criterios de evaluación aplicados condicionan totalmente cómo el profesor enseña y cómo el alumnado estudia y aprende. Por ejemplo, si las preguntas de los exámenes son memorísticas y muy reproductivas de lo que dice el libro de texto o la unidad didáctica, es normal que el alumnado crea que solo es necesario estudiar el día antes del examen para después olvidarlo todo, y que no vale la pena trabajar de manera continuada.

Toda actividad y toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque y de la cual los sujetos no aprendan, debe separarse de los procesos de aprendizaje. La evaluación alternativa propone buscar formas osadas y originales de evaluar, que sean congruentes con los contenidos por aprender, que sean altamente significativas y que, a la vez, promuevan nuevas formas de aprender. Por lo tanto, precisamos innovar con formas distintas de evaluar, que vayan más allá de las habituales: los exámenes, las pruebas cortas, los cuestionarios con puntajes establecidos y respuestas predeterminadas.

### **3.8. La evaluación en el contexto de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas**

La evaluación debe ser un método más de enseñanza, y también una manera real y directa de posibilitar el aprendizaje.

En el ABP, la evaluación se constituye en una herramienta por medio de la cual se le otorga

al estudiante la responsabilidad de evaluar su proceso de aprendizaje y de formación. Es decir, se trata de visualizar la evaluación como un proceso en el que la responsabilidad es compartida por los estudiantes y los tutores.

Esta práctica comporta un cambio sustancial en relación con el método tradicional. El valor de la evaluación en el ABP es el de contemplar la evaluación individualizada, cualitativa y formativa. El estudiante tiene la posibilidad de evaluarse a sí mismo, a sus compañeros, al tutor, al proceso de trabajo en equipo y a los resultados del proceso.

La evaluación formativa, como columna vertebral de una docencia centrada en el estudiante, comprende la autoevaluación, la de sus pares y la del tutor. La autoevaluación, como procedimiento valorativo, le permite evaluar, orientar, formar y confirmar el nivel de aprendizaje de cada una de las unidades. Además, le proporciona ayudas para descubrir sus necesidades, la cantidad y la calidad de su aprendizaje, las causas de sus problemas, las dificultades y los éxitos en el estudio. La evaluación por pares le permite al estudiante recibir retroinformación sobre lo que es incapaz de conocer sin la visión de los demás (la parte desconocida por el yo y conocida por los otros de la Ventana de Johan) I I. La evaluación del tutor le permite a éste emitir juicios acerca del nivel alcanzado y de la calidad del aprendizaje logrado. Por otro lado, la evaluación sumativa o de certificación debe tener en cuenta los conocimientos que el estudiante ha adquirido, las habilidades que ha desarrollado y las actitudes que ha modelado. Esta evaluación sirve para justificar las decisiones académicas respecto a las calificaciones.

### **3.9. Elementos críticos del ABP**

Un reto o pregunta que desafía (y estimula)

El corazón de un proyecto -“de qué se trata”, si queremos resumirlo así- es siempre un problema que resolver o investigar o una pregunta que analizar y contestar. Puede ser algo muy concreto (“Vamos a organizar una feria de la salud en nuestro centro”) o muy abstracto (“¿Cómo son los intereses de poder en el mundo actual”).

Una pregunta interesante y motivadora hace que los alumnos vean mucho más sentido en lo que están aprendiendo. Ya no estudian para recordar conocimientos, sino que aprenden

porque necesitan nuevos conocimientos para resolver problemas o responder a preguntas que les interesan y les afectan.

El problema o la pregunta desafiará a los estudiantes sin intimidarlos. Cuando asesoramos a profesores, les aconsejamos diseñar la pregunta o desafío (ellos solos o con los alumnos) en forma de una propuesta abierta y accesible que concreta el objetivo final del proyecto. Por ejemplo, siguiendo con los ejemplos anteriores “¿Cuáles son las principales amenazas para nuestra salud? ¿Cómo podemos combatirlas?” o “¿El mundo es un tablero con el que alguien juega?”.

### Investigación en profundidad

Investigar es un proceso mucho más complejo que buscar información en un libro o en Internet. El proceso de investigación ocupa tiempo. Esto implica que un Proyecto de calidad debe ocupar varias semanas.

En ABP, la investigación es un proceso cíclico y reiterativo: los estudiantes se hacen preguntas, buscan y encuentran recursos con información, responden a las preguntas iniciales, se plantean preguntas aún más complejas... El proceso se repite una y otra vez hasta llegar a una solución o respuesta final completa y satisfactoria.

Los proyectos pueden utilizar diferentes fuentes de información, mezclando la tradicional búsqueda en libros o Internet con otras posibilidades ligadas al mundo actual: entrevistas con expertos, audición de conferencias... Más aún, los alumnos que estén creando un producto pueden analizar las necesidades y demandas de los potenciales destinatarios de sus textos y presentaciones (sus padres, sus compañeros, sus vecinos...) o incluso de hipotéticos clientes.

### Autenticidad

Cuando afirmamos de algo que es “auténtico” queremos decir que es “genuino” o “real”, que no es “falso”. En educación, el término “auténtico” hace referencia a la vinculación de lo que se está aprendiendo con el mundo real. Hay muchas formas de que un proyecto sea auténtico. La mayor parte de las veces será necesario combinar varias de las siguientes opciones:

Podemos situar el aprendizaje en un contexto real, enfrentando a los alumnos a problemas que las personas encuentran en su vida personal y/o profesional (por ejemplo, empresarios que tienen que diseñar un plan de negocios, concejales que deben decidir las políticas municipales, familias que tienen que buscar vías para ahorrar dinero...).

Otra posibilidad es que el proyecto implique que los equipos de aula usen recursos, criterios de evaluación, herramientas e incluso personas del mundo real. Ejemplos muy sencillos de estos son aquellas tareas en las que los alumnos tienen que editar recursos como presentaciones, vídeos y audios o deben hacer una investigación en la que consultan a expertos en el tema.

Una tercera forma de vincular los proyectos a la realidad es que el resultado afecte positivamente a otros. Por ejemplo, si planificamos y construimos juguetes para el aula Infantil, estaremos desarrollando un proyecto en el que directamente estamos cambiando y mejorando las condiciones del aula de nuestros compañeros.

Por último, un proyecto será “auténtico” cuando se centra en los intereses, expectativas, conocimientos y contexto de los alumnos.

### Decisiones de los alumnos

Dar la palabra (y la decisión) a los estudiantes provoca que estos sientan como propia la propuesta y trabajen y se involucren más en él. Si no permitimos que nuestros alumnos tomen decisiones acabarán viendo el proyecto como otro ejercicio o tarea de clase cerrado y pautado.

Evidentemente, el profesor tiene que aportar orientaciones y un cierto grado de control a sus alumnos en aspectos como las preguntas y respuestas que generan, los recursos informativos que utilizan, el reparto de tareas en los equipos de aula o los productos finales que generan.

Algunos grupos pueden dar uno o varios pasos más, decidiendo el tema y objetivo del proyecto, y redactando la pregunta inicial y decidiendo cómo van a investigar, cómo van a demostrar todo lo que han aprendido y finalmente cómo van a compartir el resultado de su

aprendizaje.

John Dewey, cuyos planteamientos siguen conformando nuestra manera de enfocar el aprendizaje por proyectos dijo “No aprendemos de la experiencia sino reflexionando acerca de la experiencia”. A lo largo del proyecto, los estudiantes y el docente deben reflexionar acerca de qué están aprendiendo, cómo están aprendiendo y por qué están aprendiendo.

La reflexión sobre el aprendizaje puede tener lugar de manera espontánea e informal, como parte de las dinámicas de aula. No obstante, dentro del trabajo por proyectos tiene que ser diseñada sistemáticamente mediante diarios de aprendizaje, evaluaciones programadas, hitos de reflexión y revisión y presentaciones públicas de los trabajos y actividades de los alumnos.

Revisar los conocimientos adquiridos ayuda a los estudiantes a consolidar lo que han aprendido y pensar cómo pueden aplicar esos conocimientos en el proyecto. Reflexionar acerca de las competencias adquiridas permite que los alumnos tengan claro para qué sirven esas competencias y cómo pueden ayudarles en el futuro.

Revisar y evaluar el propio proyecto (documentos de reflexión y revisión del proyecto) ayuda a que los alumnos decidan cómo deben enfocar los siguientes proyectos y facilita que los docentes mejoren su práctica de aula y el diseño de las experiencias didácticas ABP.

### Crítica y revisión

Uno de los distintivos del aprendizaje por proyectos es la alta calidad de todas las actividades y tareas de aula de los alumnos. Esta calidad es conseguida mediante la revisión y el análisis crítico. Los estudiantes tienen que aprender cómo hacer evaluación entre iguales para dar y recibir críticas y análisis para que permitan mejorar sus proyectos y los de sus compañeros. Este análisis de los proyectos debe estar guiado por rúbricas, modelos y dinámicas de aula. [Enlace a recursos Slide share o artículo.](#)

Como complemento al análisis de profesores y compañeros, adultos del ámbito más cercano y expertos en los diferentes temas pueden contribuir para analizar el proyecto desde el punto de vista del mundo real.

La importancia que el sentido común da a la necesidad de revisar para mejorar continuamente los proyectos está respaldada por las investigaciones acerca de la evaluación formativa, que implica no solo que profesores y expertos den a los estudiantes retroalimentación acerca de sus actividades, sino que los alumnos evalúen su aprendizaje.

### Producto final público

Hay tres razones fundamentales para crear un producto final, que puede ser algo concreto y tangible o algo como una presentación pública o la respuesta a un problema planteado:

En primer lugar; un producto público acrecienta, al igual que la autenticidad, enormemente la capacidad de motivación de una propuesta didáctica ABP al mismo tiempo que refuerza en los alumnos la necesidad de llevar a cabo un trabajo de aprendizaje de gran calidad. Ejemplo: “La curiosidad es saludable”.

Pensemos por ejemplo en las presentaciones que los alumnos hacen en el aula para su profesor y sus compañeros. El riesgo no es muy alto por lo que los estudiantes pueden relajarse y no tomarse muy en serio la actividad, con lo que la calidad de la presentación es baja. Sin embargo, cuando la presentación se hace para personas de fuera del aula la autoexigencia es mucho mayor ya que nadie quiere hacer un mal papel en público. Ejemplo: Cuando vivían en blanco y negro.

Un cierto nivel de ansiedad es un buen motivador. Una ansiedad excesiva puede entorpecer la presentación en público. La cuestión es encontrar el grado justo de preocupación por el trabajo y para ello los alumnos tienen que estar preparados para hacer públicos sus trabajos.

En segundo lugar, al crear un producto los alumnos convierten lo que han aprendido en algo concreto y en consecuencia, cuando lo comparten, en algo cuestionable, discutible. La dimensión social de aprender cobra importancia y el aprendizaje deja de ser un intercambio privado entre el docente y los estudiantes.

Esto tiene un impacto en la cultura y la dinámica del aula, que se convierte en una comunidad de aprendizaje. El docente y sus alumnos analizan y discuten qué se ha aprendido, cómo se ha aprendido, cuáles son los criterios y estándares de evaluación que deben usarse y cómo

se puede mejorar el trabajo de los alumnos.

Por último, publicar los trabajos de los alumnos es una manera muy efectiva de hacer llegar a los padres, a la comunidad educativa y a todo el mundo qué es el aprendizaje por proyectos y cómo esta metodología ayuda al aprendizaje de los estudiantes. Cuando un grupo, un instituto o una escuela se abren a la mirada y la revisión pública, el mensaje que están lanzando es: “Esto es lo que nuestros alumnos pueden hacer. Nosotros no nos dedicamos solo a hacer exámenes”.

Muchos docentes y escuelas refuerzan este mensaje reformulando la idea de “escuela abierta” en el sentido de hacer públicos los trabajos de los alumnos. De esta forma se refuerza el apoyo y la comprensión acerca de la metodología ABP en los padres, responsables educativos y otras personas del ámbito del centro. Cuando las personas ven la calidad de los productos (recordemos, en sentido amplio) que los alumnos pueden crear, quedan absolutamente sorprendidas y demandan ver más.

### **3.10. La evaluación por portafolios**

Un portafolios es una colección de documentos del trabajo del estudiante que exhibe su esfuerzo, progreso y logros.

El portafolio es una forma de evaluación que permite monitorear el proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, permite ir introduciendo cambios durante dicho proceso.

Es una forma de recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y socialmente) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación.

Cómo se aplica:

El estudiante puede participar en la selección de los contenidos, de los criterios de selección, de los contenidos para juzgar sus méritos y de la evidencia de la

autoreflexión.

Los portafolios permiten al alumno participar en la evaluación de su propio trabajo. Al profesor le permiten elaborar un registro sobre el progreso del estudiante y le da bases para evaluar la calidad de su trabajo o de su desempeño en general. Existen distintos tipos de Portafolios de acuerdo al soporte material que utilizan (electrónicos o físicos, estos son carpetas de argollas) y conforme a su contenido:

Los portafolios de habilidades

Los estudiantes necesitan ser guiados para que puedan progresar en el desarrollo de sus herramientas personales. Cuando el alumno inicia su portafolio al comienzo de la licenciatura, al finalizar sus estudios, podrá observar en forma completa cómo contribuyó su educación en su formación y reconocer las destrezas que ha desarrollado.

El Portafolios se divide en áreas de capacidades. Los estudiantes insertan en las diferentes secciones los documentos que demuestren el desarrollo de capacidades y destrezas específicas.

Portafolios para desarrollar los currículums personales o historias de vida.

Por lo general cuando terminan sus estudios, los alumnos no advierten las habilidades que desarrollaron. Obtienen un documento con su historia académica que muestra los cursos tomados y las calificaciones recibidas. Conocen las actividades extracurriculares en que han participado, pero no pueden traducir esta información a las necesidades con que se van a encontrar en su vida profesional.

Los portafolios ayudan a los alumnos a identificar las capacidades que han desarrollado y los aprendizajes que han construido y cómo pueden utilizarlos; a reconocer los que son significativos y en un futuro los capacita para mostrarlas en forma ordenada al solicitar empleo en el mundo laboral.

Un portafolio completo puede incluir numerosas constancias escolares: bitácora personal, reconocimientos, ejemplos del trabajo escolar; currículum personal, que incluya los cursos tomados y sus resultados en cometido o desempeños, que se comparan con las calificaciones

recibidas en el transcurso del curso; evidencia de su capacidad académica, por ejemplo, incluyendo una carta de recomendación de un profesor, etc. El portafolio podrá organizarse de la misma manera en que presentará los documentos al enfrentarse al mercado de trabajo.

Como docente es posible hacerse algunas preguntas para definir el propósito: ¿Cuál es mi visión de logro para mis estudiantes? ¿Qué se debe incluir en un portafolio? ¿Cuándo? ¿Cómo deberá verse? ¿Qué preguntas debe responder el estudiante sobre los agregados seleccionados? ¿Qué preguntas debe hacer el estudiante? ¿Qué preguntas debe hacer el profesor? ¿Quién más debe estar involucrado en la evaluación del portafolio: otros estudiantes, otros profesores, algunos expertos? Respondiendo a estas preguntas se puede definir el propósito.

#### Evidencias

Cada evidencia debe organizarse para demostrar su evolución hacia la meta propuesta. Los tipos de evidencias pueden ser:

**Armazón:** Documentos del trabajo normal de grupo, desde actividades de clase hasta trabajos. Realizados por iniciativa propia.

**Reproducciones:** Incluyen hechos que normalmente no se recogen, por ejemplo, grabación de un invitado o algún experto en el área.

**Testimonios:** Documentos sobre el trabajo del estudiante preparado por otras personas, por ejemplo, comentarios llevados a cabo por personas involucradas en el proceso formativo del estudiante.

**Reflexiones del profesor:** Producciones elaboradas por el estudiante, en donde éste explícita las metas del portafolio, incluye las reflexiones que lleva a cabo mientras lo elabora, se organiza o se evalúa el portafolio. Los documentos deben ir acompañados por breves informes que expliquen qué son, por qué se agregaron y de qué son evidencia.

**Evidencia de un cambio conceptual.** Identificando las pistas de los cambios en las concepciones del alumno sobre las ideas que se han visto en clase. ¿Cuándo ocurrieron los

cambios? ¿A qué atribuyes estos cambios? ¿Qué hiciste para que ocurrieran?



Estos dos aspectos de la evaluación de la docencia universitaria, unanimidad y estabilidad, son considerados por Overall y Marsh (1980), quienes en un estudio longitudinal muy importante, explican que la fiabilidad en las encuestas del estudiantado se entiende como el acuerdo relativo (unanimidad) entre las valoraciones de diferentes estudiantes dentro de la misma clase, bajo la asunción de que cualquier varianza específica del grupo estudiantil es aleatoria y debería ser considerada como varianza de error. Es estable a lo largo de un período de tiempo de varios años, separando los dos conjuntos de estas valoraciones, ello podrá ser incluido como la varianza sistemática cuando los coeficientes de estabilidad a largo plazo se basen sobre sus respuestas individuales.

No obstante, sobre este tema Cruse (1987) señala que los coeficientes de fiabilidad indican que el estudiantado puntúa de forma consistente, de la misma manera en ocasiones diferentes al profesorado, pero ello no significa que estos evalúan exactamente la docencia universitaria, pues a los estudiantes se les plantea un modelo tradicional de docente, el cual se ha ajustado a ciertos factores característicos del “buen profesor”. Este argumento es un tema debatido por mucho tiempo, principalmente, porque los rasgos encontrados por los investigadores pueden o no ser apropiados para un tipo de docencia específica, entonces si eso sucede se dejarían sin valorar otros rasgos especiales de la población docente universitaria.

El problema de todo este trabajo radica en que por la multidimensionalidad y complejidad no solo de la labor docente, sino de la misma universidad en su estructura, se hace difícil encontrar un modelo global que ajuste perfectamente a todas las características involucradas en el campo específico del saber universitario. Sin embargo, vale la pena resaltar que las investigaciones realizadas alrededor del mundo indican la existencia de ciertos factores característicos de la docencia universitaria que pueden ser usados para medirla en su totalidad.

En ese sentido, Marsh (1987) afirma que en los instrumentos bien contruidos, la consistencia interna es normalmente alta, aunque “proporciona una estimación inflada de la fiabilidad, porque ignora la proporción sustancial de error debido a la falta de acuerdo entre

diferentes estudiantes y por lo tanto no deberían ser usados en general” (pág. 275); quizá puede ser apropiado utilizarlas para determinar hasta qué punto, las correlaciones entre facetas múltiples se han hecho tan grandes que las facetas separadas no pueden ser distinguidas, como con el procedimiento multirasgo multimétodo. Por lo tanto, el autor recomienda que una de las medidas por utilizar es la fiabilidad de la respuesta media de clase basada en el acuerdo entre el estudiantado de la misma clase, o sea, la unanimidad.

### **3.12. La evaluación de referencia criterial versus la referencia normativa**

Evaluación Normativa:

Evaluar en referencia a una norma, significa comparar el resultado del individuo con los resultados de una población o grupo a los que pertenece.

Esto exige el establecimiento de una norma o escala de referencia, confeccionada después de estudios estadísticos de rendimiento, con el objetivo de obtener una calificación. En este ámbito normativo, el criterio es externo, en la medida que se utiliza una escala que es más o menos "ajena" al sujeto evaluado, sin tener en cuenta las condiciones de trabajo, nivel inicial, aprendizaje, etc. (B. Maccario). Por esta razón, este tipo de evaluación se utiliza para ubicar a los alumnos en escalas de rendimiento y puntaje, atribuir un lugar dentro de los grupos, certificar los niveles en función de la norma o el grupo y predecir futuros resultados.

Evaluación Criterial:

En la evaluación por criterios, los resultados de la medición se comparan con un criterio absoluto, constituido por lo que debe “saber hacer” el estudiante. A este “saber hacer” se le conoce como dominio, que implica tanto la clase de tarea que ha de ejecutarse, como el contenido implicado en la ejecución.

Evaluar en referencia a un criterio, busca la comparación del alumno con sus propios rendimientos o resultados, en las mismas pruebas o en relación a un criterio fijado de antemano. Se valora principalmente el progreso realizado por el alumno, independientemente de escalas, y se valora el proceso realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto. En el ámbito criterial, se evalúa el avance del alumno hacia este objetivo

y la distancia que lo separa de él. Esta distancia constituye las bases de la información a partir de la cual se ha de tomar una decisión. Esto nos aproxima a una "pedagogía por objetivos", donde existe una necesidad de expresar los objetivos en términos operativos (el alumno será capaz de...), luego de haber analizado las necesidades y posibilidades del alumno o grupo. Las funciones que cumple este tipo de evaluación son: establecer un balance con los objetivos propuestos, realizar un diagnóstico de las dificultades y determinar si la estrategia es o no pertinente. Estos conceptos nos remiten a los fundamentos de la evaluación formativa.

En la formación profesional para el empleo, se trata de evaluar si los alumnos han alcanzado los objetivos previstos. Por tanto, creo que el tipo de evaluación que se utiliza es el criterial, ya que como se ha mencionado antes, en la evaluación criterial se valora principalmente el progreso realizado por el alumno, independientemente de escalas, y se valora el proceso realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto. Esto a fin de determinar qué es lo que puede hacer el estudiante y si su ejecución es superior o inferior al dominio, independientemente de si es superior o no a la de los demás estudiantes; luego no se trata de comparar sus resultados con el grupo al que pertenece, si no de evaluar su "capacitación" en base a los criterios fijados por los objetivos a conseguir en la acción formativa.

Actualmente existen pocas dudas respecto de la necesidad de emplear pruebas con especificaciones cualitativamente diferentes a aquéllas que típicamente se han empleado para el diseño de una prueba referida a norma, y existe acuerdo en que las características más destacadas y comunes a lo que se ha dado en considerar una prueba referida a criterio son:

1. Requiere la definición clara y exhaustiva de un dominio objetivo a evaluar.
2. Permite averiguar la posición de un sujeto respecto del dominio de una conducta bien definida que manifieste el aprendizaje de un alumno.
3. La interpretación del rendimiento es directa: la ejecución que realiza el alumno indica su grado de dominio o competencia, independientemente de lo que hagan otros sujetos.
4. El criterio o estándar en el cual se basa tiene un carácter absoluto, es decir que no está condicionado por el nivel de ejecución de un grupo. Es la descripción de la clase de conducta

que el alumno puede o no manifestar.

5. El límite en que se basa la toma de decisiones que afectan al proceso educativo se establece de manera descriptiva, indicando el grado de dominio alcanzado o bien especificando un punto que se toma como punto de corte, o nivel mínimo de dominio.

6. Permite retroalimentar la intervención en el proceso educativo de manera inmediata.

En términos metodológicos las pruebas referidas a criterio son especialmente útiles cuando se trabaja con unidades de aprendizaje muy concretas, es decir, aquéllas al servicio de la evaluación formativa (Jornet y Suárez, 1994); no obstante, en este artículo se destaca su utilidad para la evaluación sumativa aplicada a cursos escolares completos o incluso a periodos más largos aplicada a grandes poblaciones, como es el caso de las pruebas a gran escala que se están aplicando actualmente en todo el mundo. Esta utilidad radica en su capacidad para:

1. Determinar el nivel de aprendizaje alcanzado por un alumno y, en función del mismo, asignarle una calificación o emitir un juicio de acreditación académica.

2. Certificar que un determinado alumno posee, al menos en el momento de la evaluación, ciertas destrezas, conocimientos, habilidades o competencias.

3. Predecir el éxito de un alumno en un curso posterior relacionado con la misma materia. Para que dicha predicción quede garantizada, el alumno al menos debe superar el punto de corte de aquellos objetivos que se consideran básicos, por su papel de conectores con los aprendizajes posteriores.

4. Indicar a los profesores, planeadores y autoridades educativas problemas de programación y secuenciación de áreas o temas en el currículo escolar.

5. Informar a los alumnos sobre su progreso en el aprendizaje, indicando los aspectos más logrados y los más deficientes.

Construcción de las pruebas criterioales a gran escala

1. Preparación y selección de las especificaciones del dominio o los objetivos que se pretenden evaluar.

2. Descripción clara y detallada de las especificaciones: los propósitos de la prueba, el tipo de formato de reactivos deseable, el número de reactivos de la prueba y las instrucciones para los redactores de reactivos.
3. Redacción de los reactivos para medir los objetivos incluidos en la prueba, o versiones de la prueba si se requiere la elaboración de formas paralelas.
4. Edición inicial de los reactivos de la prueba por los individuos que los redactan.
5. Evaluación sistemática y consistente de reactivos en los pasos 2 y 3 para determinar su congruencia con los objetivos y para determinar su representatividad.
6. Edición adicional de reactivos con base en los datos del paso 5, descartando aquéllos que no midan adecuadamente los objetivos que se pretenden medir.
7. Integración de versiones de la prueba con base en las especificaciones realizadas.
8. Empleo de métodos para determinar estándares (puntos de corte) que permitan interpretar la ejecución de los sustentantes.
9. Administración de la prueba bajo condiciones estandarizadas de aplicación.
10. Investigación y análisis para recopilar evidencias necesarias de confiabilidad y validez de la prueba.
11. Preparación de un manual técnico de la prueba.
12. Compilación de datos técnicos, tanto de los reactivos como de la prueba, para reforzar la validez en términos de las inferencias que se llevan a cabo y el tipo de usos en condiciones diversas y con diferentes poblaciones examinadas.

Resulta conveniente destacar que las operaciones fundamentales para la elaboración de este tipo de pruebas son: la especificación del dominio, el análisis de los reactivos, la determinación de estándares o puntos de corte, y la determinación de la confiabilidad y la validez; y que éstos son procesos iterativos hasta lograr niveles ajustados y satisfactorios. La definición del dominio o universo de medida es origen y referencia de todos los demás, por lo cual debe reunir características de precisión tales, que en todo momento permita saber si un reactivo pertenece o no a dicho dominio; el punto de corte o estándar se entiende como

el punto de superación

o nivel mínimo, es decir, el valor que, dentro de un continuo de medida sobre el que se puede situar la ejecución de un individuo, sirve para diferenciar el grado de suficiencia del grado de insuficiencia en el cumplimiento de objetivos o el logro de competencias.

Probabilidad

El test debe poder ser realizado con éxito por el 90% de los alumnos, que hayan seguido regularmente el proceso de aprendizaje. (A.P. Teleña)

### **3.13. La evaluación referida a estándares**

A diferencia de las evaluaciones más tradicionales, las evaluaciones impulsadas por estándares están estrechamente vinculadas al currículo, produciendo una conexión estrecha entre lo que se enseña y lo que se evalúa. A diferencia de las pruebas que referidas a normas, que comparan el desempeño de cada estudiante con el de otros, las evaluaciones impulsadas por estándares incorporan metas de desempeño previamente establecidas. Y, a diferencia de los exámenes de opción múltiple, muchas evaluaciones impulsadas por estándares requieren que los estudiantes demuestren una amplia gama de habilidades para la solución de problemas -- las mismas habilidades que los estudiantes necesitarán para su éxito futuro.

Estas evaluaciones “auténticas” o evaluaciones “de desempeño” suelen hacer que los estudiantes se involucren en problemas de la vida real más que en ejercicios artificiales. No sólo miden la habilidad que tienen los estudiantes para manejar tareas complejas, sino que también sirven de modelo para los maestros, proporcionándoles ejemplos a ser usados en el salón de clases.

Las evaluaciones de desempeño que requieren respuestas extensas deben ser calificadas por jueces expertos, usando guías de calificación claramente especificadas. El desarrollo y la aplicación de dichas guías de calificación brindan a los maestros una oportunidad inusitada de discutir estándares nuevos y expectativas de desempeño.

Examinar las respuestas que dan sus alumnos permite a los maestros comprender los puntos fuertes y las debilidades del aprendizaje de sus pupilos y planear actividades instruccionales

apropiadas.

¿Qué es lo que hace sólida a una evaluación? Típicamente, se citan dos criterios principales: validez, el grado hasta el cual se justifican usos e interpretaciones particulares de los resultados de la evaluación; y confiabilidad, el grado hasta el cual las calificaciones están libres de error de medición. Para la evaluación impulsada por estándares, otra clave es el alineamiento -- el grado hasta el cual la evaluación refleja adecuadamente los estándares en los cuales se supone está basada. Una evaluación mal emparejada con un conjunto dado de estándares puede minar el aprendizaje al enfocar la atención en habilidades o conocimientos menos importantes a costa de otros más importantes.

Retos para los sistemas de evaluación impulsada por estándares  
Construir un consenso estatal y local

Si nos guiamos por las encuestas de opinión pública, el concepto de que los estudiantes deben alcanzar estándares académicos altos goza de amplio respaldo. Sin embargo, la experiencia muestra que dicho respaldo puede ser frágil. La diversidad de opiniones sobre qué es lo que los estudiantes deben aprender y qué es lo que las escuelas deben enseñar hace imperativo el involucrar al público en el desarrollo de estándares y evaluaciones. Construir un consenso amplio requiere no sólo una serie de audiencias públicas y oportunidades para hacer sugerencias y revisiones, sino un proceso integral que involucre intensamente al público, asegurando que sus preocupaciones sean comprendidas y atendidas.

Proporcionar estándares fuertes

Lograr un consenso sobre estándares que son vagos y amplios no es ningún reto -- ¿quién estaría en desacuerdo con que todos los estudiantes deben ser capaces de “comunicarse efectivamente?” Pero cuando los estándares están formulados en términos tan generales, son de poca ayuda para los estudiantes que los deben lograr o para los maestros y escuelas que intentan evaluar el progreso estudiantil. La evidencia disponible sugiere que los estándares actuales de muchos estados no son lo suficientemente fuertes como para sustentar una evaluación rigurosa basada en contenidos.

Alinear los estándares con la evaluación y la enseñanza

Muchos estados y localidades desarrollan estándares y evaluaciones al mismo tiempo, en lugar de seguir la secuencia más lógica: primero los estándares, luego las evaluaciones. De hecho, algunos estados construyen sistemas de evaluación en base a “retazos” de cuantas evaluaciones y pruebas puedan encontrar, sacrificando el “entalle perfecto” que obtendrían si desarrollaran evaluaciones empezando por el principio. Los sistemas que se basan exclusivamente en exámenes de opción múltiple no pueden mostrar qué tan bien se están desempeñando los estudiantes en la gama completa de habilidades y comprensiones que abarcan los estándares.

Por último, el currículo y la instrucción en el aula también deberían estar alineados con los estándares y las evaluaciones. Sin embargo, este alineamiento depende a su vez de la capacidad de los maestros para comprender las expectativas incorporadas en las nuevas evaluaciones para obtener recursos y experiencia para ayudar a sus alumnos a alcanzarlas. Es cuestión de justicia que los estudiantes no sean responsabilizados por metas que no han tenido oportunidades adecuadas de alcanzar.

#### Asegurar mediciones precisas

Las evaluaciones de desempeño, que piden a los estudiantes generar una respuesta en lugar de elegir una de una lista, generalmente proporcionan un mejor indicador de habilidades para el pensamiento complejo. Pero calificar evaluaciones como esas requiere más tiempo, generalmente más dinero y un consenso entre jueces sobre la calidad de la respuesta. Para proporcionar un estimado estable sobre la capacidad estudiantil, la mayoría de las evaluaciones que ahora se desarrollan incorpora una variedad amplia de tareas, reflejando así el alcance completo de los estándares. Cuando se mide el desempeño o progreso de una escuela o distrito, en lugar del de un estudiante individual, las evaluaciones pueden también asignar tareas diferentes a muestras diferentes de estudiantes (una práctica conocida como muestra matricial).

#### Definir el progreso

El progreso de escuelas, distritos y estados se define típicamente por el desempeño de cohortes sucesivas de estudiantes: ¿Están, por ejemplo, más chicos de 4° grado demostrando

su proficiencia en estándares matemáticos este año que el año pasado? La ley federal requiere que los estados definan un “progreso anual adecuado” en términos del desempeño estudiantil en las evaluaciones estatales impulsadas por estándares, que determinen si sus escuelas están logrando dicho progreso, y que señalen como meta una fecha “apropiada” para la cual todos sus estudiantes del Título I se desempeñarán ya sea en el nivel proficiente o en el avanzado. Los estados deben luego establecer una tasa anual de mejoría que sea tanto “sustantiva” como “suficiente” para lograr esa meta.

#### Establecer las implicancias (stakes)

Lo que las escuelas hacen con los resultados de las evaluaciones -- ya sea simplemente reportándolas, en un extremo del espectro, o condicionando la graduación de los estudiantes, al otro extremo -- puede tener efectos profundos sobre esos estudiantes. Las evaluaciones también pueden utilizarse para responsabilizar a los educadores y a las escuelas por el desempeño de los estudiantes. Los distritos pueden utilizar los resultados como base para premios explícitos (otorgamiento de donaciones en efectivo, por ejemplo) o sanciones (reasignación o destitución de personal, reorganización administrativa).

#### Incluir a todos los estudiantes

Los estándares están diseñados para elevar las expectativas que se tienen para todos los estudiantes. El incluir en una evaluación a estudiantes con limitaciones en la lengua inglesa y a estudiantes discapacitados puede requerir una variedad de distintas estrategias para brindarles facilidades, desde la asignación de tiempo extra hasta la provisión de evaluaciones orales o la traducción a otras lenguas. Los estudiantes con problemas de aprendizaje, que históricamente ha constituido el grupo más grande excluido de las evaluaciones, pueden ser capaces de rendirlas, ya sea en parte o por completo, sin facilidades especiales. (Aquéllos con problemas cognitivos severos pueden requerir de un sistema de evaluación distinto).

#### VIDEO SUGERIDO:

<https://youtu.be/WEmnRzIzpFY>

## UNIDAD IV.- LAS COMPETENCIAS Y SU EVALUACION.

### 4.1. Introducción.

La educación por competencias ha resurgido en todo el mundo con gran fuerza desde finales del siglo pasado. Las reformas del sistema educativo mexicano emprendidas en la última década y que comprenden todos los niveles tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias. Al igual que en otros países, en México estamos viviendo una efervescencia por las competencias; no obstante, la confusión y la incertidumbre parecen ser el signo distintivo de estas reformas. Es cierto que el concepto de competencias es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que carecemos de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias. Si a esto le sumamos la dificultad propia que entraña la evaluación del aprendizaje, diremos que las condiciones están puestas para que la ambigüedad y el desconcierto reinen en los centros educativos, tal como está sucediendo. Este artículo tiene como objetivo contribuir al debate teórico actual en torno a la evaluación de competencias, así como aportar algunos rudimentos de tipo metodológico que permitan a los profesores mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación.

### 4.2. Conceptualizando el termino competencia

El concepto de competencia es, probablemente, uno de los términos más referidos en la conformación de los discursos pedagógicos actuales. Su empleo y uso variado, en diversos contextos, ha permitido que se identifiquen como competencias realidades ajenas a esta o,

en el mejor de los casos, que se confunda por competencia términos que pese a ser afines no cumplen los atributos sustanciales de la propia competencia.

La competencia es un concepto polisémico y difícil de aprehender; existen diversas formas de concebirlo y el consenso parece una lejana quimera. En la bibliografía se pueden encontrar distintas posturas sobre las competencias, algunas francamente pobres y con escasa fundamentación conceptual (por ejemplo, los trabajos de Tobón y de Frade), alimentadas por una visión en exceso pragmática de las competencias, salpicadas de conceptos de distinta procedencia teórica (conductismo, constructivismo, cognitivismo, humanismo, paradigma de la complejidad, enfoques empresariales...) yuxtapuestos sin rigor ni consistencia, las cuales gozan de una inmerecida popularidad entre el profesorado del país; quizá en su simplicidad y excesiva superficialidad radica su éxito; hasta enfoques mucho más amplios y comprensivos que abordan las competencias como un objeto complejo, dinámico y multidimensional orientados por una perspectiva constructivista sociocultural (Escudero, 2008; Perrenoud, 2008; De Ketele, 2008; Tardif, 2008; Bolívar, 2008 y 2010; Roegiers, 2010).

### **4.3. Conocimiento, capacidad, habilidad, competencia**

La capacidad, la habilidad y la competencia son aptitudes, que todos los seres humanos tenemos por naturaleza y, aunque todas estas aptitudes están ligadas son muy diferentes pero, es muy fácil confundir un término con otro.

**CAPACIDAD:** Del latín “capacitas”, es la aptitud con que cuenta cualquier persona para llevar a cabo cierta tarea. Es decir que todos los seres humanos estamos capacitados para realizar con éxito cualquier tarea, Si bien este término se confunde con TALENTO, por lo cual es necesario aclarar las Diferencias entre ambos.

La capacidad es una serie de herramientas naturales con las que cuentan todos los seres humanos. Se define como un proceso a través del cual todos los seres humanos reunimos las condiciones para aprender y cultivar distintos campos del conocimiento, aun si estas condiciones hayan sido o no utilizadas, de esta manera, nos referimos a estas condiciones como un espacio disponible para acumular y desarrollar naturalmente conceptos y Habilidades.

Es muy común hablar de capacidad, sin embargo este término debería usarse para describir la FLEXIBILIDAD MENTAL DE UNA PERSONA, que sirve para medir con cuanta facilidad una persona se enfrenta a un nuevo reto intelectual y es aquí donde se confunde capacidad con el talento.

De esta manera el TALENTO es una actividad o área específica del conocimiento en particular, aunque, también se puede referir a esa porción de la capacidad de una persona que sirve específicamente para interiorizar un concepto o una disciplina, sin embargo es importante enfatizar que el talento está formado por un conjunto de habilidades naturales, pues en muchas ocasiones el talento se consigue en base a la dedicación para aprender y mejorar, el resultado de cualquier tarea y luego de un trabajo intenso.

En el tiempo actual, los seres humanos desperdiciamos la mayor parte de nuestra capacidad mental, por esta razón muchas veces nos sucede que descubrimos habilidades que jamás habíamos explorado antes, y la educación es el principio en la aventura que representa aprender y especializarse, para conocer y entender que nuestros límites en cuanto a la capacidad están mucho más lejos de lo que pensábamos.

**HABILIDAD:** Del latín “habilitas”, hace referencia a la maña, la facilidad, aptitud y rapidez para llevar a cabo cualquier tarea o actividad.

Por lo tanto una persona hábil, es aquella que obtiene éxito gracias a su destreza.

Habilidades; Quién ha desarrollado, habilidad, "ha adquirido una metodología, técnicas específicas y práctica en su área de trabajo. Prácticas que han de abreviar formas de procesos intelectuales o mentales

Las personas tenemos diferentes tipos de conocimientos y diferentes competencias; pero solo un grupo de ambos se pone en acción cuando hacemos algo. Cuando se hace referencia la habilidad de un integrante en un equipo, solo se piensa en el talento en relación con la tarea a realizar, sin que signifique que esta habilidad lo tenga en la realización de otra tarea.

En el desarrollo personal la habilidad es un cierto nivel de competencia para cumplir con una meta específica.

Habilidad cognitiva: personas que son capaces de solucionar diferentes problemas, de

comprender que una determinada acción tendrá una serie de consecuencias y por lo cual tomar una serie de decisiones.

No obstante, no podemos pasar por alto el hecho de que, además de este tipo de habilidad, existen otras clasificaciones que permiten determinar las distintas variantes de aquella.

Habilidad matemática: inteligencia que emplean las personas y que se utilizan en forma correcta para completar un proceso de raciocinio de manera adecuada. Por lo tanto, las personas con habilidad matemática, tienen facilidad para trabajar con funciones, proporciones y otros **Elementos abstractos**.

Habilidad social: todas aquellas capacidades que tiene una persona para llevar a cabo lo que son las relaciones de tipo interpersonal. Así, se hace referencia a la capacidad para comunicarse, para tener empatía o para negociar.

Las habilidades de tipo comunicativo son las terceras más importantes y son aquellas que determinan la capacidad de alguien para llevar a cabo el análisis de la influencia que puede tener con otras personas o incluso los medios de comunicación. Sin olvidar que también hará lo mismo con los valores o las normas que estén establecidas en la sociedad.

Habilidades para el trabajo. En concreto, las que son más valoradas en un profesional son el liderazgo, la creatividad, la destreza manual, la capacidad lingüística o la destreza de tipo mecánico. Todas ellas determinarán que aquel sea un empleado competente, eficaz e importante para cualquier empresa.

Cabe destacar que la habilidad puede ser una aptitud innata (es decir, transmitida por la vía genética) o desarrollada (adquirida mediante el entrenamiento y la práctica). Por lo general, ambas cuestiones se complementan: una persona puede haber nacido con habilidad para jugar al fútbol, pero tendrá que entrenar muy fuerte si quiere desarrollar su talento y poder competir a nivel profesional.

#### **4.4. Tipología de las competencias.**

Saber sumar, restar, multiplicar o dividir ya no es suficiente para que un alumno de primaria supere con éxito una evaluación matemática. Si este alumno no es capaz de aplicar estas operaciones a un contexto real de la vida cotidiana, no habrá conseguido desarrollar una de

las competencias básicas a las que se orienta el aprendizaje de tal área de formación y por tanto no habrá alcanzado los objetivos de la asignatura.

A partir de ahora, tanto los objetivos de cada área de aprendizaje o materia, como los criterios de evaluación, la organización del colegio, la participación de las familias... todos los aspectos formales y no formales afectan a la educación de los jóvenes.

Generalmente las escuelas diseñan los currículos de primaria y secundaria en función de estas competencias:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

¿Por qué se han introducido estas competencias en el currículo?

Principalmente, como una respuesta a la nueva demanda en materia de educación que requiere la sociedad actual. Es decir, una educación y formación que, más que enfocada a la pura adquisición de conocimientos, se oriente al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria.

Además de "saber", los alumnos deben saber aplicar los conocimientos en un contexto real, comprenderlos y tener la capacidad de integrar los distintos aprendizajes, relacionarlos entre sí y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones o circunstancias a las que tengan que enfrentarse diariamente.

Asimismo, la labor del profesorado es fundamental para alcanzar los objetivos marcados por las competencias básicas que, además de los cambios implicados en el modo de enseñar, deberán evaluar a los alumnos no sólo por los conocimientos requeridos, sino en la medida en que éstos han contribuido a la adquisición de las competencias, y deben enfocar la acción tutorial a este objetivo, orientando y estimulando de manera personalizada el proceso de aprendizaje de los alumnos.

## Las competencias

### Competencia en comunicación lingüística:

La adquisición de esta competencia supone que el estudiante es capaz de utilizar correctamente el lenguaje tanto en la comunicación oral como escrita, y asimismo saber interpretarlo y comprenderlo en diferentes contextos. Debe permitir al alumno formarse juicios críticos, generar ideas y adoptar decisiones. En el caso de lenguas extranjeras, significa poder comunicarse en alguna de ellas de modo que se enriquezcan las relaciones sociales y favorezcan el desenvolvimiento en distintas situaciones.

### Competencia matemática:

Implica poseer facilidad para utilizar y relacionar números, emplearlos en operaciones básicas y en razonamiento matemático para interpretar información, ampliar conocimientos y resolver problemas tanto de la vida cotidiana como del mundo laboral.

### Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:

Es la habilidad para desplegarse de forma autónoma en distintos ámbitos, como en la salud, el consumo o la ciencia, de modo que se sepa analizar, interpretar y obtener conclusiones personales en un contexto en el que los avances científicos y tecnológicos se hallan en continuo desarrollo.

### **Tratamiento de la información y competencia digital:**

Esta competencia se refiere a la capacidad del alumno para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento. Esto supone destreza para acceder a la información y transmitirla en diferentes formatos, así como hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de modo eficiente.

### Competencia social y ciudadana:

Entre las habilidades de esta competencia se incluyen el conocerse y valorarse a uno mismo, saber comunicarse en diferentes contextos, expresar las ideas propias y escuchar las ajenas, comprendiendo los diferentes puntos de vista y apreciando tanto los intereses

individuales como los del grupo, en definitiva aptitudes para participar activa y plenamente en la vida cívica.

### **Competencia cultural y artística:**

Esta competencia se refiere a la capacidad de conocer, comprender, apreciar y considerar críticamente las distintas manifestaciones culturales o artísticas, así como saber emplear algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias.

### **Competencia para aprender a aprender:**

Se refiere al aprendizaje a lo largo de la vida, es decir a la potencia para continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma una vez finalizada la etapa escolar. Esto implica, además de tener control de las propias capacidades y conocimientos y estar debidamente motivado, el saber utilizar adecuadamente estrategias y técnicas de estudio.

### **Autonomía e iniciativa personal:**

Responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, autocrítica y control personal son algunas de las habilidades relacionadas con esta competencia, que permiten al estudiante emplear una visión estratégica de los retos y oportunidades a los que se debe enfrentarse a lo largo de su vida y le facilitan la toma de decisiones.

## **4.5. La evaluación de las competencias, elementos previos.**

El tema de la evaluación es uno de los que más ha provocado agitación en el ámbito docente. Durante décadas hemos acostumbrado “calificar” los trabajos de los estudiantes, y por lo tanto, emitir calificativos de sus acciones, actitudes e ideas. Sin embargo, debido a la cantidad de información que poseen los estudiantes actualmente, así como a los nuevos puntos de vista sobre la educación a nivel mundial, este paradigma tradicional ha entrado en crisis, en lo relacionado a la respuesta que la sociedad del conocimiento requiere de la educación básica, media y superior; pero no así en las prácticas docentes efectivas dentro un gran número de instituciones y, por consiguiente, dentro del aula. Atendiendo a esta situación actual que se vive en muchos países, ha surgido una propuesta desde el enfoque socio-formativo que mediante el trabajo conjunto está generando nuevas experiencias de evaluación en

universidades, instituciones públicas y privadas, así como en organismos encargados de este importante proceso educativo.

La evaluación es un proceso inherente a la vida de las personas que buscan la mejora de su entorno y de sí mismas, y por ello es un tema que necesitamos abordar desde nuestra propia experiencia como docentes, padres de familia, empleados, empresarios, y cualquier otro rol que desempeñemos en la sociedad.

La evaluación de competencias por ser un proceso sistémico debe incluir instrumentos que permitan evidenciar el logro de las competencias bajo ciertos criterios establecidos puntualmente. Estos criterios o aprendizajes esperados deberán estar basados en las competencias genéricas o disciplinares previamente establecidas por la RIEMS de manera preferente, sin excluir la adaptación e innovación de otras conforme al contexto.

Ante esta situación, algunos de los docentes que han iniciado el proceso de cambio de paradigma en su actuar profesional se han encontrado con limitantes al realizar de forma sistemática esta evaluación, pues aunque podemos encontrar una serie de elementos teóricos de forma gratuita (internet) o mediante bibliografía, en ocasiones es complicado plasmar de forma didáctica este tema.

Cabe mencionar que el principal reto de la evaluación de competencias no son los instrumentos, sino los escenarios que permitan evidenciar el desempeño integral de las personas y los problemas del contexto planteados para su resolución. Por ello, uno de los obstáculos que dentro de nuestro rol docente nos corresponde enfrentar en muchas ocasiones, es la burocracia evaluativa, es decir, la elaboración de instrumentos que la mayoría de las ocasiones justifican el actuar docente más no dan elementos creíbles de la mejora de los estudiantes como puede observarse en la tabla comparativa entre la evaluación tradicional y la de competencias de este bloque. Es por esto, que te invitamos a dar un paso más en la implementación de las competencias dentro de tu aula: su valoración para la mejora.

#### 4.6. Epílogo: un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativa.

Es evidente que en el campo de la medición y evaluación educativa se ha producido un cambio fundamental en su marco conceptual. La manera en la que en la actualidad se genera el discurso en esta área de conocimiento ha evolucionado profundamente incorporando un conjunto de nuevos elementos que apenas gozaban de consideración anteriormente, mientras que otros que habían ocupado un espacio nuclear de forma tradicional se han visto relegados a un papel más complementario.

Así y, en primer lugar, se ha observado un claro desplazamiento de los planteamientos evaluativos basados en exclusiva en los principios psicométricos a otros centrados en la evaluación educativa. Se ha pasado de la cultura de los tests a la cultura de la evaluación. Todo ello ha producido un abandono sistemático del término medición educativa a favor del más comprensivo de evaluación educativa.

Pero, sería injusto reducir el problema a un simple cambio tecnológico, el desplazamiento terminológico responde, por encima de todo, un conjunto de transformaciones de mucho mayor calado, de carácter paradigmático, así se han modificado nuestras concepciones sobre la naturaleza del aprendizaje, del rendimiento y de la evaluación. Nuestras definiciones sobre estos tres elementos son radicalmente distintas de las que se han ido sosteniendo de forma tradicional, también se ha incorporado el factor ético como un factor consustancial a la realidad evaluativa.

Nuestro mensaje a lo largo del artículo ha sido básicamente que la evaluación constituye una parte fundamental del hecho educativo y su uso se justifica en tanto en cuanto optimizamos su impacto sobre la calidad de los aprendizajes. Posiblemente y desde una postura más radical, podríamos decir que las actividades evaluativas no son sino actividades educativas y la distinción entre unas y otras es puramente metodológica o académica, pero en ningún caso establece diferenciación por razón de su naturaleza.

Pretendemos con esta aportación recapitular los elementos constitutivos de lo que podría constituir un nuevo marco para la medición y evaluación educativa. Es evidente que la mayoría de ellos han ido apareciendo a lo largo de la última década, pero posiblemente es necesario significarlos de forma conjunta para establecer la línea argumental y estructural que los aglutina y poder orientar definitivamente nuestro pensamiento y acción hacia la necesidad de diseñar y establecer de forma generalizada un nuevo paradigma para la evaluación educativa.

La pretensión clásica de la medición ha consistido históricamente en tratar de cuantificar los atributos que están presentes en objetos o individuos. Con ello se intenta objetivar nuestros juicios valorativos respecto de los mismos y facilitar su estudio y su conocimiento.

Con la medición se intenta hacer comparables los individuos en relación a aquellas propiedades que previamente hemos analizado. La medición empezó a aplicarse a las Humanidades a partir del siglo XIX cuando se intentó introducir este tipo de conocimientos en la misma metáfora en la que ya estaban situadas las denominadas disciplinas científicas. Medir era la condición previa necesaria para poder aplicar el método científico a cualquier área específica de conocimiento que pretendiera conseguir estatus científico.

Con todo, la analogía aplicada a las Humanidades, entendiendo que las características medibles de estos conocimientos eran de naturaleza similar a otros saberes como, pongamos por caso la Física, está hoy en clara crisis y se han ido evidenciando un gran número de limitaciones, algunas de carácter conceptual, otras instrumental y finalmente también de tipo metodológico, que trataremos de presentar brevemente a continuación.

### **Limitaciones de carácter conceptual.**

La medición educativa adoptó como propios en sus inicios los principios de la psicometría, sin embargo hemos de considerar que la psicometría como construcción científica se realizó a partir de los trabajos en torno a la inteligencia y a su medición.

La noción que subyacía era que la inteligencia era una característica de naturaleza similar a otras características físicas de las personas y que podía ser también observada y consecuentemente medida.

Su propia naturaleza establece su primera dificultad para trasladarse sin más al entorno educativo. Así desde la psicometría, se considera que los atributos medidos son de carácter fijo, estableciéndose un concepto de la inteligencia muy cristalizado y poco fluido, en contraste con el uso que la medición debería adoptar en el contexto educativo, donde la medición de los aprendizajes debería estar orientada a su propio desarrollo.

La medición de cualquier aprendizaje incide inevitablemente en su proceso de cambio y mejora. La medición adopta por tanto un carácter mucho más dinámico cuando se aplica a la educación.

Otro factor de la psicometría que puede considerarse como una limitación desde la perspectiva educativa, es la necesaria interpretación de las puntuaciones en función de la norma establecida por el propio grupo. Así en el marco de la psicometría clásica las puntuaciones de cualquier sujeto se establecen por comparación con sus pares y por tanto la ejecución del sujeto en la prueba siempre se expresa en términos relativos, renunciando por las características de su propio diseño a establecer ningún tipo de interpretación absoluta del atributo medido.

### **Limitaciones de carácter instrumental.**

El enfoque clásico de la medición ha basado casi en exclusiva la recogida de la información en la aplicación de tests estandarizados de carácter presuntamente objetivo. Modelo de actuación que incluso en la actualidad sigue siendo el preponderante.

Esta perspectiva tal como se plantea, nos proporciona un tipo de información cuantificada que es fundamentalmente útil para comparar las realizaciones de unos grupos de estudiantes frente a otros y no facilita, en realidad, otros tipos de información también relevante que nos permitan una gestión más eficaz de los juicios extraídos sobre el conocimiento de nuestros alumnos.

### **Limitaciones de carácter metodológico.**

Los dos pilares metodológicos sobre los que se sustenta la calidad de los procesos de **medición son la validez y la fiabilidad. Vamos a continuación a analizarlos desde una**

perspectiva crítica.

### **Entorno a la validez**

Le corresponde a la fiabilidad la categoría de ser el término más controvertido y sin embargo la validez ha sido, de entre los que conforman la medición y evaluación educativa, el término más ampliamente tratado a lo largo de los últimos años y posiblemente Messick (1994, 2004) ha sido el autor que más profusamente ha reflexionado sobre el mismo. En líneas generales, desde su perspectiva, la validez se debe fundamentar sobre dos tipos de aportaciones: en las evidencias que aporta el enfoque de validez de constructo y en las consecuencias sociales que se derivan del uso de las pruebas.

### **Entorno a la fiabilidad**

Si bien la reconceptualización de la validez la hemos resuelto convirtiendo el tema en una cuestión de priorización y especificación de las responsabilidades que competen al diseñador, al administrador, al editor y al usuario de la prueba, repensar la fiabilidad precisa de una aproximación mucho más radical.

La evaluación educativa no opera bajo la asunción de unidimensionalidad de los constructos que pretende medir, la distribución de las puntuaciones correspondientes a los resultados difícilmente se ajusta a la curva normal, usualmente trabaja con muy pocos elementos y las condiciones de evaluación no son fácilmente estandarizables. Con todo ello pretendemos señalar que la aproximación estadística, usualmente aplicada en la estimación de la fiabilidad de los tests estandarizados es simplemente inadecuada para las pruebas basadas en ejecuciones.

## **4.7. Cambio de paradigma en la medición y evaluación educativa**

### **BASES PARA UN CAMBIO DE PARADIGMA**

La Psicometría clásica original se basó en la teoría de la inteligencia para fundamentarse, ante sus insuficiencias en el campo educativo se buscó posteriormente solución en los modelos conductistas y aparecieron todo el universo de las pruebas denominadas objetivas, que tampoco solucionaron la mayor. El desarrollo de un nuevo paradigma debería huir **claramente de cimentarse en alguna teoría en concreto y más bien perseguir**

fundamentalmente ayudarnos a comprender los nuevos modelos y procesos de aprendizaje.

Desde el punto de vista histórico Wood (1986) cita el trabajo de Glaser en 1963 sobre las pruebas referidas al criterio, como el momento clave de inicio de la separación respecto de los planteamientos métricos clásicos y el tránsito conceptual de pasar de la medición a la evaluación educativa como concepto nuevo e integrador. Para Wood se inicia en ese momento la construcción de un nuevo paradigma para la medición y evaluación educativa.

En el marco del paradigma emergente se buscaba diseñar las pruebas de forma que la información obtenida permitiera analizar el sujeto por referencia a sí mismo y no por referencia a los demás individuos del grupo y facilitar el uso de los resultados de forma constructiva, identificando las fortalezas y debilidades de los individuos de manera que orientara la acción para su mejora educativa.

Según Wood (1986) el nuevo paradigma se podría definir por su acuerdo con los siguientes principios:

- Trata sobre el rendimiento del sujeto en relación consigo mismo, más que por referencia al rendimiento de otros.
- Busca comprobar la competencia más que la inteligencia.
- Tiene lugar bajo condiciones relativamente incontroladas y consecuentemente no produce datos conductualmente correctos.
- Busca la «mejor ejecución» más que la «típica ejecución»
- Es más efectivo cuando las normas y regulaciones características de los tests estandarizados son más flexibles.
- Permite una mirada más constructiva respecto de la evaluación donde el objetivo es ayudar al sujeto más que sentenciarlo.

En los últimos años los cambios en el paradigma se han hecho evidentes en muchos aspectos, a lo largo de nuestro artículo trataremos de señalarlos, sin embargo vamos a indicar uno inicial que entiendo corresponde citar en este momento.

**Nos referimos al cambio muy visible que se ha producido en el paulatino cambio de**

denominación del área de conocimiento. Hemos pasado de la medición educativa a la evaluación educativa (entendida en términos de «assessment», recordemos que la evaluación tiene otras acepciones en las que no entramos en esta reflexión). Los procesos que antes estaban vinculados con la medición se han ido modificando y traspasado al paradigma de la evaluación, de tal forma que de manera generalizada se usa casi en exclusiva el término evaluación como único e inclusivo.

Gipps (2000), justifica el cambio a partir que mientras la medición implicaba «cuantificación precisa», la evaluación actual no está totalmente interesada en este tipo de proceso y ha encontrado nuevas vías de capturar la información evaluativa sustantiva y de garantizar su calidad.

#### **4.8. Aceptaciones entorno al concepto de medición y evaluación educativa. En busca de una definición comprensiva del término.**

En todo proceso educativo se hace estrictamente necesaria la presencia de la evaluación. Y es que esta herramienta constituye un abanico abierto tanto para los alumnos como para los profesores, llevando a un desarrollo de las fortalezas y a cambio en las debilidades. Cuando buscamos definirla nos encontramos con un listado bastante amplio de información y autores. He aquí, que buscando justamente una definición para la evaluación educativa es que llegamos a un punto de coincidencia.

Podemos decir que la evaluación educativa es una herramienta de gran importancia para el proceso de aprendizaje. Debido a que la educación es un proceso largo y que la evaluación como herramienta forma parte de él, nace la necesidad de ser no solo sistemática, sino también permanente y objetiva en la información que recaba. Toda esa información que se pueda obtener a través de esta herramienta ayuda a orientar al alumno a partir de la exanimación de los resultados con respecto a los objetivos previamente planteados. Además de lo anterior entrega evidencia de los cambios en los alumnos y del grado que han logrado en éste. A partir de la valoración que el docente pueda dar a la realidad de sus alumnos, después de haber reunido información útil y descriptiva, es tiempo centrarse en un proceso de identificación, remodelación y tratamiento de datos que construirán el camino para llegar

al conjunto de actividades que conducen a un juicio en función de criterios. Pero la genialidad de la evaluación va aún más allá debido a que permite criticar y revisar los planes, programas y métodos con el fin de mejorar el proceso educativo.

Cuando nos referimos al quehacer educativo, necesario distinguir entre programación y evaluación. Y es que no basta llevar a cabo la programación sino que es esencial evidenciar claramente hasta donde se han cumplido aquellos objetivos definidos con anterioridad y sobre lo mismo tomar las decisiones más adecuadas. Es así que cuando evaluamos estamos haciendo un contraste entre lo que se mide y lo que se quiere lograr.

El criterio es un elemento que sin duda debe ir de la mano de toda evaluación. Para definirlo con más facilidad, debemos decir que el criterio es un objetivo circunscrito previamente de acuerdo a lo que se espera de los alumnos.

El criterio necesita los siguientes componentes:

Rendimiento del alumno en función a sus posibilidades.

Progreso (relación entre el rendimiento actual y rendimiento anterior).

Norma, límite o meta exigida (entendida como el mínimo que se debe exigir al alumno).

#### **4.9. Entorno a la validez**

La validez de una prueba indica el grado en que un instrumento mide aquello que pretende medir y proporciona información adecuada en relación a su uso y utilización. Cuando nos planteamos la validez de una prueba, hemos de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Mide el instrumento aquello que queremos medir?
- ¿En qué grado lo mide?
- ¿Proporciona la información necesaria para nuestros propósitos evaluativos?

La validez no es una propiedad general del instrumento de medida sino que depende del propósito que se persiga con su utilización, de manera que no se puede hablar de una

validez general sino relativa a los objetivos de aprendizaje que queremos medir y al tipo de decisión que se quiera tomar con la información que nos proporcione el instrumento.

#### **4.10. Entorno a la fiabilidad**

Este concepto hace referencia a la exactitud y precisión de resultados obtenidos con la aplicación de una prueba determinada. El objetivo es reducir el margen de error en la medida de lo posible. La fiabilidad depende en buena parte del número de datos (o preguntas). Como no se puede preguntar todo a todos, habrá que tener más datos de aquello que se juzgue más importante (y esto supone clarificar qué es más y menos importante).

#### **4.11. En torno a la naturaleza de los aprendizajes**

A lo largo de los últimos años, el aprendizaje ha pasado cada vez más a ocupar un lugar central por una serie de razones importantes que encuentran eco en la política, así como en la educación, en muchos países, tal como indican Dumont e Istance (capítulo I). Dichas razones definen los objetivos de este importante volumen desde la labor sobre los Ambientes Innovadores de Aprendizaje elaborada por el Centro para la Investigación y la Innovación Educativas (CERI).

Diferentes factores a nivel mundial ponen de manifiesto cada vez más lo que algunos llaman las “competencias del siglo XXI”. La cantidad y la calidad del aprendizaje se han vuelto centrales y los enfoques educativos tradicionales resultan insuficientes.

Factores similares ayudan a explicar la gran atención que se ha prestado a la medición de los resultados del aprendizaje (incluido el trabajo desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad [LLECE] y el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante [PISA, por sus siglas en inglés]) en los dos últimos decenios, y que a su vez genera aún más atención en el aprendizaje. Para ir más allá del diagnóstico de los niveles de rendimiento y las deficiencias, y avanzar hacia un cambio conveniente, es necesario comprender mejor la forma en que las personas aprenden de la manera más eficaz posible.

El rápido desarrollo y la omnipresencia de la tecnología de la información y la comunicación

(TIC) amplían los límites de las posibilidades educativas. Sin embargo, las grandes inversiones realizadas en recursos digitales no han revolucionado los ambientes de aprendizaje. Comprender la manera en que podrían hacerlo exige que se preste atención a la naturaleza del aprendizaje.

La sensación de alcanzar los límites de la reforma educativa invita a realizar un nuevo hincapié en el aprendizaje en sí: la educación se ha reformado una y otra vez en la mayoría de los países de la región, lo que lleva a muchos a plantearse la necesidad de nuevas formas de influir en la interfaz del aprendizaje y la enseñanza.

La base de investigación sobre el aprendizaje se ha ampliado notablemente, pero numerosos investigadores observan lo inadecuada que es la manera en que suelen aplicarse las conclusiones de las ciencias del aprendizaje en las escuelas. Al mismo tiempo, buena parte de la investigación sobre el aprendizaje está desconectada de la realidad de la práctica educativa, así como de la formulación de políticas.

A lo largo de los últimos años, el aprendizaje ha pasado cada vez más a ocupar un lugar central desde el punto de vista político por una serie de razones importantes. Este volumen, que es tanto una revisión de investigaciones como un análisis de las implicaciones de la investigación científica en la planificación educativa, está estrechamente definido por estos cambios. En el presente capítulo se brindan detalles sobre los desarrollos contemporáneos que sientan las bases para los siguientes capítulos. Tales desarrollos exigen aprovechar los conocimientos sobre el aprendizaje y aplicarlo de manera más sistemática a la educación. El capítulo explica por qué esos desarrollos presentan argumentos en favor de una atención especial al nivel micro de los ambientes de aprendizaje y por qué esto es algo que debe avanzar hacia el futuro con un fuerte foco en la innovación.

#### **4.12. Entorno a la lógica de la evaluación.**

Las evaluaciones se siguen haciendo, lamentablemente, al final de los procesos de enseñanza. Se interrumpe el aprendizaje para comprobar si se ha aprendido. La evaluación no avanza en paralelo a los aprendizajes, se realiza al final, como si fuera su coronación, su colofón, su cierre. Y no su natural correlato.

Y luego vienen los informes, las calificaciones (que algunos confunden con la propia evaluación). Los alumnos y las alumnas llevan las calificaciones a las familias. Lo que les preguntan los padres a sus hijos e hijas no es, probablemente, si lo que han aprendido les ha hecho mejores personas o si han ayudado a los demás a aprender o si han respetado a quienes les han enseñado o si han agradecido sus esfuerzos a quienes les han ayudado en el empeño. Les preguntan por los resultados. Exclusivamente. Porque eso es lo que de verdad importa.

Ahora bien, para alcanzar el éxito, hay que satisfacer las demandas de los evaluadores. Hay que responder a lo que se pregunta y hay que hacerlo de la forma pertinente para que la respuesta encaje en las expectativas de quien ha de decir si está bien o está mal. Po eso la evaluación encierra mucho poder.

Mientras más se asciende en la jerarquía académica (desde el alumnado al ministerio) va disminuyendo la evaluación y aumentando el sueldo. Mientras más se desciende, aumenta la evaluación y baja la remuneración o, incluso, hay que pagar. La evaluación, como decía, contiene poder. Y el poder tiene sus leyes.

Podría poner ejemplos de asignaturas. Múltiples ejemplos en los que los alumnos siguen el rastro de la lógica. De su lógica particular.

Me preocupa mucho que la evaluación de los aprendizajes tenga un fuerte componente memorístico, repetitivo, mecánico. Sin verdadera comprensión. No estoy contra del cultivo de la memoria ya que es la sustancia de la vida humana. No podríamos vivir sin memoria. Lo que cuestiono es la repetición mecánica de los contenidos. Lo que se ha dado en llamar el aprendizaje memorístico.

Un profesor de historia examinaba de esta forma, de modo que todos sus alumnos sabían que para tener una buena nota debían repetir literalmente lo que el texto decía. Si (es un caso real) el libro decía “Los vándalos entraron en la península en oleadas sucesivas”, la pregunta sobre cómo entraron los vándalos en la península, solo podía ser correctamente contestada con la frase literal del libro: “en oleadas sucesivas”. Si la

contestación era fidedigna pero no literal (“a caballo”, “en momentos diferentes”, “en tropel”, “arrasando”, “paulatinamente”...) era considerada un error.

En un examen oral de Historia le preguntaron a un alumno:

- ¿Por qué fueron expulsados los judíos de la Península?
- Porque no querían dejarse hacer fotos, contestó.
- No es posible. Si ni siquiera había cámaras, dijo el profesor.
- El libro que yo tengo lo dice claramente.
- Trae el libro y lee despacio delante de mí.
- El chico leyó fijándose ahora en una “c” que antes había pasado inadvertida.
- Los judíos fueron expulsados de la Península porque no querían retractarse.

Aquella maestra dejó plasmado el error del aprendizaje memorístico en aquella advertencia que formuló a sus alumnos y alumnas: “Atención, niños. Esto que voy a explicar es muy importante. Tenéis que repetirlo literalmente en el examen. Bueno, si alguien no es capaz de decirlo literalmente, lo puede expresar con sus propias palabras”.

No. No. No. Será al revés. Si alguien no lo puede decir con sus propias palabras (que es más difícil y deseable) que lo repita literalmente.

Creo que es una trampa la excusa que algunos utilizan para hacer una evaluación de esta naturaleza cuando dicen que se trata de preparar a los escolares para realizar en etapas superiores ese tipo de evaluación. En lugar de preparar para la guerra, ¿no sería más lógico y más justo acabar con la guerra?

¿Es educativa la evaluación? Esa es, a mi juicio, la cuestión central. Si es educativa no es solo porque se centra en dimensiones diversas de la educación sino porque educa a quien la hace y a quien la recibe. ¿Cuándo educa la evaluación? Cuando respeta, ayuda, motiva, hace pensar, facilita el aprendizaje, mejora la enseñanza y despierta el deseo de saber.

### 4.13. Criterios de calidad alternativos para las pruebas de ejecución

#### a. Lista de verificación de desempeño

Es una relación descriptiva que enumera, paso a paso, las actividades de una tarea respetando su secuencia. Se usa para evaluar procesos y cotejar entre “si” o “no”; o entre “aceptable” o “inaceptable”; o algunas otras designaciones similares.

#### b. Escalada Estimativa de Desempeño

Es una lista de actividades o aspectos a evaluar llamados variables. Estas variables se clasifican juzgando su nivel de efectividad, según una graduación establecida. Es apropiada para evaluar la calidad de un trabajo, particularmente cuando se evalúa un producto terminado.

### PRUEBAS DE EJECUCIÓN – MODALIDAD PRODUCTO TERMINADO

Los instrumentos a usar pueden ser listas de verificación y/o escala estimativa.

#### a. Lista de verificación de producto terminado

Es uno de los instrumentos más usados para evaluar objetivos del dominio psicomotriz. La lista de verificación para producto terminado no es una relación de acciones, sino un listado de las características que se espera encontrar en lo que el aprendiz haya elaborado.

#### b. Escala estimativa de producto terminado

Evalúa el aprendizaje de un participante a través del análisis de un producto de su trabajo. Especialmente, cuando no sólo nos interesa saber si el producto presenta ciertas características, sino además, en qué grado las presenta. Son instrumentos que usa el formador, para calificar después de terminada la ejecución del alumno.

VIDEO SUGERIDO PARA LA UNIDAD.

<https://youtu.be/-Q0OYTylcBw>

#### 4.14. El factor ético

En toda práctica profesional podemos encontrar implicaciones éticas de un mayor o menor grado, en este sentido es lógico pensar que las actividades que tengan que ver con prácticas sociales, con contacto humano y educativo pueden tener implicaciones éticas a las que hay que darles una mención especial.

En el ámbito educativo si no se llevase a cabo una evaluación, a través de una sana vigilancia moral, se podría caer en la injusticia, abuso de poder... Por ello, es necesario velar para que los valores y principios morales se vean latentes en la realidad educativa.

La actuación de los profesores, en la que vamos a incluir la evaluación académica, tiene una inevitable influencia ideológica y moral, es cierto que multitud de profesores afirman mantener una cierta imparcialidad a la hora de desarrollar su labor, pero es indiscutible que hay muchos aspectos que de una forma inconsciente o simplemente por puro desconocimiento escapan de sus manos. Ésta es la causa, por lo cual es necesario tener en cuenta, muchos de estos aspectos como es el caso del etiquetaje, intereses personales, ideas preconcebidas, influencia de rumores, etc...e intentar actuar en consonancia ética con nuestra labor profesional. Sobre todo, siendo conscientes de que cualquier interferencia o contaminación causada por algún aspecto moral puede dar como resultado una conclusión evaluadora errónea influyendo de este modo todo el proceso evaluativo.

En relación con los temas éticos que trata la evaluación educativa, como en toda puesta en práctica, se pueden percibir tanto luces como sombras. Esto puede deberse a la focalización que ocurre cuando se lleva a cabo la evaluación en el día a día. El objetivo de señalar estas debilidades, no es por buscar detractores de ética en la evaluación educativa, sino para todo lo contrario, es decir, para crear conciencia y dar a conocer dónde hay que prestar más atención.

Las cuestiones éticas y morales que afectan directamente a las personas que han sido sometidas a la evaluación son absolutamente imprescindibles. El motivo de esta dejadez en estos aspectos tan relevantes puede deberse al poder y la autoridad que demuestran los

propios evaluadores en relación con el estado, la escuela, los docentes y aquellos dados a la evaluación por los distintos agentes externos como puede ser el caso de los asesores y evaluadores.

El estudio de la reflexión de la puesta en práctica, implica algo más que el mero cálculo de los medios para alcanzar un fin. El trabajo educativo participa de manera activa en la vida de las personas siendo un factor influyente en el desarrollo de las personas. Por este motivo, no existe unanimidad en las prácticas didácticas ya que cada una pretende promover unos valores u otros dependiendo de la realidad escolar.

Tal y como hace referencia Meirieu (2001) existen prácticas didácticas, entendiéndose como modos de funcionar de las instituciones educativas, de las que uno sólo puede apartarse prescindiendo de los demás e incluso, algunas veces, pisándolos. Es por este motivo, por lo que la idoneidad ética de los medios al igual que ocurre con la técnica educativa, se transforma en aspectos relevantes. Por ello, es vital hacer una unión entre el profesionalismo con la comprensión, con el marco de identidad de la responsabilidad adquirida junto con la obligación de cumplir el deber profesional sin perder de vista el compromiso social.

Otras omisiones se dan en la objetividad de los profesionales. Estas carencias se pueden producir por la falta de competencia profesional o de manera consciente e intencionada. En la primera causa, se cometen errores en el diseño incorrecto de evaluaciones, es decir, en el instrumento de evaluación o inexistente relación entre los contenidos impartidos y los contenidos evaluados. Esta debilidad hace que el profesional presente un déficit en su formación, aunque éste no sea consciente de ello, no le exime de su responsabilidad. En relación con el segundo motivo, vinculado con la intencionalidad se produce cuando el profesional decide beneficiar a un evaluado sobre otro, sin razones sólidas viéndose afecta la evaluación por la subjetividad de los intereses propios del evaluador. El error se centra en la ponderación de los resultados por voluntad o comisión que se produce cuando un profesional incurre en una falta o culpa con el fin de favorecer a una persona.

Las debilidades éticas, teniendo en cuenta la falta de atención que se ha tenido en los aspectos relacionados con los valores esenciales para la calidad tanto del docente como del estatus de su grupo profesional, deben sentir la obligación de brindar sus servicios a

personas o grupos, caracterizándose de poseer un comportamiento digno, responsable, distinguido, trascendente y comprometido.

## REFERENCIAS.

- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010), La evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson Prentice Hall.  
[https://conductitlan.org.mx/07\\_psicologiaeducativa/Materiales/L\\_evaluacion\\_educativa\\_de\\_aprendizajes\\_y\\_competencias.pdf](https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_evaluacion_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf)
- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana.  
[https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)
- [https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA\\_EVALUACION\\_EDUCATIVA.pdf](https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf)
- [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad6/lecturas/TEXTI\\_S6\\_AnaDatos.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad6/lecturas/TEXTI_S6_AnaDatos.pdf)
- [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/8/008\\_Vincenzi.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/8/008_Vincenzi.pdf)
- [https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA\\_EVALUACION\\_EDUCATIVA.pdf](https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf)
- <http://www.cise.espol.edu.ec/sites/cise.espol.edu.ec/files/paginbasica/Nota%20tecnica%20n.%C2%BA%20%20-%20%20C2%BFCua%CC%81les%20son%20los%20tipos%20de%20evaluacion%CC%81n%20educativa%3F.pdf>
- [https://books.google.com.mx/books?id=KCG6fO5jH9kC&pg=PA311&lpg=PA311&dq=medicion+y+evaluacion+educativa+joan+mateo+pdf&source=bl&ots=XdV32phyhE&sig=ACfU3U0FyOgrj6RZjX6mGt4gPwcDwoejw&hl=es419&sa=X&ved=2ahUKEwiw65yW2e\\_sAhUEiqwKHbnMDDA4FBD0ATACegQIARAC#v=onepage&q=medicion%20y%20evaluacion%20educativa%20joan%20mateo%20pdf&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=KCG6fO5jH9kC&pg=PA311&lpg=PA311&dq=medicion+y+evaluacion+educativa+joan+mateo+pdf&source=bl&ots=XdV32phyhE&sig=ACfU3U0FyOgrj6RZjX6mGt4gPwcDwoejw&hl=es419&sa=X&ved=2ahUKEwiw65yW2e_sAhUEiqwKHbnMDDA4FBD0ATACegQIARAC#v=onepage&q=medicion%20y%20evaluacion%20educativa%20joan%20mateo%20pdf&f=false)
- <https://sites.google.com/site/tecninvestigacionsocial/temas-y-contenidos/tema-4-las-tecnicas-estructurales-entrevista-grupo-de-discusion-observacion-y-biografia/tecnicas-de-observacion/observacion-sistematica>

## COMPLEMENTARIA

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200005)

<https://www.uls.edu.sv/sitioweb/component/k2/item/311-la-metaevaluacion-mas-alla-de-lo-visible-por-que-evaluar-las-evaluaciones>

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-2698201000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2698201000100009)

<https://blog.ecagrupoeducativo.mx/eca/las-8-competencias-educativas-mas-importantes-para-los-alumnos>