



# ANTOLOGÍA

NOMBRE DE LA MATERIA:

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

*LICENCIATURA EN PSICOLOGIA*

*SEXTO CUATRIMESTRE*

---

## Marco Estratégico de Referencia

---

### ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor 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 – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el Corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y Educativos de los diferentes Campus, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

## 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.

NOMBRE DE LA ASIGNATURA O UNIDAD DE APRENDIZAJE: **EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

2. CICLO:

3. CLAVE DE LA ASIGNATURA: **PE-LPS604**

#### 4. Objetivo(s) General(es) de la Asignatura:

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

### 5- TEMAS Y UNIDADES

#### UNIDAD I.- EVALUACION DEL APRENDIZAJE EDUCATIVO

|      |                                                 |    |
|------|-------------------------------------------------|----|
| 1.1  | Ámbitos de la evaluación.....                   | 10 |
| 1.2  | Evaluación del alumnado.....                    | 15 |
| 1.3  | Evaluación de centros.....                      | 20 |
| 1.4  | Evaluación del profesorado.....                 | 29 |
| 1.5  | Evaluación del sistema educativo.....           | 30 |
| 1.6  | Evaluación de la calidad educativa.....         | 39 |
| 1.7  | Modelos de Evaluación.....                      | 62 |
| 1.8  | La pseudoevaluación.....                        | 70 |
| 1.9  | La cuasievaluación.....                         | 71 |
| 1.10 | La evaluación verdadera.....                    | 73 |
| 1.11 | El método Holístico de la evaluación .....      | 75 |
| 1.12 | La evaluación fundamentada en competencias..... | 81 |

#### UNIDAD II.- MODELOS DE EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

|     |                                                                        |    |
|-----|------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 | Planeación del proceso de evaluación.....                              | 89 |
| 2.2 | Planeación estrategia competitiva.....                                 | 89 |
| 2.3 | Teoría de la decisión como enfoque de las decisiones estratégicas..... | 93 |
| 2.4 | Planeación como objeto de estudio.....                                 | 98 |

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.5 Principios básicos de la planeación<br>estratégica.....              | 100 |
| 2.6 Consideraciones<br>finales.....                                      | 103 |
| 2.7 Instrumentos para la evaluación de una institución<br>educativa..... | 104 |
| 2.8 Evaluación del<br>director.....                                      | 105 |
| 2.9 Evaluación del<br>docente.....                                       | 106 |
| 2.10 Evaluación del centro de<br>docentes.....                           | 106 |
| 2.11 Escala de evaluación de un centro<br>docente.....                   | 109 |

### **UNIDAD III.- FUNCIONES, FINALIDADES Y EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA**

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| 3.1 Según su finalidad y<br>función.....          | 111 |
| 3.2 Según su<br>extensión.....                    | 112 |
| 3.3 Según los agentes<br>evaluadores.....         | 112 |
| 3.4 Según el momento de la<br>aplicación.....     | 113 |
| 3.5 Según el Criterio de<br>Comparación.....      | 113 |
| 3.6 Función<br>política.....                      | 113 |
| 3.7 Función<br>simbólica.....                     | 115 |
| 3.8 Función de<br>conocimiento.....               | 115 |
| 3.9 Función de<br>mejoramiento.....               | 116 |
| 3.10 Función de desarrollo de<br>capacidades..... | 116 |
| 3.11 Finalidades.....                             | 117 |
| 3.12 Evaluación<br>diagnostica.....               | 119 |
| 3.13 Evaluación<br>formativa.....                 | 125 |
| 3.14 Evaluación<br>sumativa.....                  | 128 |
| 3.15 Enfoque<br>metodológico.....                 | 138 |

### **UNIDAD IV.-EVALUACION DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

## **METODOS Y TECNICAS DE LA EVALUACION CUALITATIVA.**

|      |                                              |     |
|------|----------------------------------------------|-----|
| 4.1  | La observación.....                          | 148 |
| 4.2  | Planeación de la observación.....            | 150 |
| 4.3  | Triangulación de datos.....                  | 156 |
| 4.4  | Tipos de observación.....                    | 159 |
| 4.5  | La observación participante.....             | 159 |
| 4.6  | La observación no participante.....          | 162 |
| 4.7  | La entrevista.....                           | 163 |
| 4.8  | Ventajas y desventajas de la entrevista..... | 165 |
| 4.9  | Tipos de entrevistas.....                    | 166 |
| 4.10 | Encuestas, trabajos del alumnado.....        | 167 |

## UNIDAD I.- EVALUACION DEL APRENDIZAJE EDUCATIVO

### Concepto de evaluación

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones. Algunas definiciones presentan una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, se pueden concebir como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (Duque, 1993, p. 167). A la vez, la evaluación está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado los procesos evaluativos. Ésta “se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo.” (Duque, 1992, p. 170). El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19).

De tal manera, que en un estudio es importante tanto lo bueno como lo malo de la situación evaluada, de lo contrario no se trata de una evaluación. En consecuencia, Stufflebeam y Shinkfield (1995, p. 20), consideran que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando “sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora”. Las bases de valoración que deben considerarse al evaluar algo son: expectativas de los usuarios, mérito del servicio y hasta qué punto éste es necesario. Además, se deben considerar otros aspectos de la evaluación: así como la viabilidad y la equidad y si requiere ser comparada, centrándose en un producto o servicio.

También se debe tener claridad en las principales utilidades tales como: el perfeccionamiento, la recapitulación y la ejemplificación y hasta qué punto los evaluadores requieren cualificaciones especiales. Otra posición señala a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996). En consecuencia, "...todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación" (González y Ayarza, 1996). La evaluación realizada sólo por agentes externos a la vida institucional tiende a fracasar, dado que no contempla el desarrollo de un proceso participativo con las personas que componen la comunidad educativa, limitando su participación a ofrecer datos posiblemente mediante instrumentos de preguntas cerradas.

Finalmente se cita la definición de López (1995), la cual sustenta a la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios. Igualmente permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo. La búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación. Para ello es necesario crear un clima organizacional donde se facilite y propicie la práctica evaluativa. En los procesos participativos que ha realizado la autora en sus proyectos de investigación, el clima organizacional de la evaluación se inicia con la indagación de la forma en que las personas interesadas entienden el proceso evaluativo y como se han llevado a cabo otras evaluaciones anteriores; es decir, que ha sido lo positivo de esos procesos y qué se debe mejorar. Este paso se considera necesario, dado que la experiencia ha demostrado que las personas no están dispuestas a emprender procesos participativos sino encuentran motivación y justificación para cambiar las prácticas tradicionales de la evaluación.

También se indaga acerca de sus necesidades, expectativas y del compromiso que se asume ante el desarrollo de la evaluación. Luego se plantea un anteproyecto, se analiza con las personas interesadas y se realizan los ajustes pertinentes. En un proyecto participativo es necesario definir los niveles de participación de las personas involucradas y trabajar coordinadamente, es importante que se sientan parte del proceso y de la toma de decisiones. El tipo de evaluación que la institución elija se relaciona con el propósito de la misma; seguidamente se hace referencia a las funciones y a las normas de la evaluación.

## **I.1 ÁMBITOS DE LA EVALUACION EDUCATIVA**

Los ámbitos de la evaluación educativa hacen referencia a los distintos campos o subcampos de estudio. Si en el origen de la evaluación educativa su único campo se circunscribía a los alumnos, hemos visto que en su proceso evolutivo se ha ido ampliando su ámbito de acción hacia otros aspectos de la realidad educativa. Por ello, en este capítulo vamos a exponer las líneas principales de los distintos ámbitos de la evaluación educativa. Los ámbitos básicos de la evaluación educativa son la mencionada evaluación de alumnos, la evaluación del sistema educativo, la evaluación de programas y la evaluación de profesores y la evaluación de centros.

### **MONITOREAR Y EVALUAR LOS SISTEMAS EDUCATIVOS**

En el contexto de la definición de marcos de referencia para la evaluación de programas y proyectos, Dale (1998) establece una distinción entre dos conceptos: 1) monitoreo o seguimiento y 2) evaluación. El autor define el monitoreo como la recolección y el análisis de información –de modo rutinario y frecuente, acerca del desempeño o funcionamiento de un programa o proyecto. Esto puede hacerse a través de reuniones periódicas y presentación de informes o de investigaciones y estudios especiales. La información derivada de estos procedimientos debe ser vertida para realimentar el programa o proyecto, de preferencia para ajustar la etapa de planificación del ciclo y proponer acciones correctivas. Scheerens, Glass y Thomas (2005) sugieren la utilización del término "monitoreo" en relación con la recopilación de información que se produce en el día a día, en el curso mismo de los acontecimientos educativos, y que sirve como base de las decisiones sobre la gestión. El monitoreo se apoya de manera fundamental en datos administrativos; en la realización de esta actividad existe una mayor preocupación por la descripción de la información recopilada que por la "valoración" propiamente tal (Scheerens, Glass y Thomas, 2005). El monitoreo de un sistema o programa educativo puede referirse tanto al del proceso como al de los resultados (Chen, 2005; Rossi, Lipsey y Freeman, 2004). Joo (2009) señala que el monitoreo del proceso es de gran ayuda para verificar que la implementación del programa sea conforme a lo planeado. El monitoreo de los resultados se puede realizar a través de diferentes medios, en particular mediante la aplicación de exámenes que pueden funcionar como instrumentos para certificar estudiantes individuales, escuelas, zonas escolares, modalidades o

tipos educativos, estados o países, y para regular lo que la sociedad puede esperar de éstos, con lo cual se facilita la rendición de cuentas. El monitoreo de las características del sistema educativo puede realizarse considerando diversos niveles de agregación: el sistema educativo, un programa específico, una escuela, un salón de clases o una cohorte determinada de alumnos.

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

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

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

El desarrollo de planes sistemáticos de evaluación e indicadores nacionales de la educación es una de las actividades establecidas en países como el Reino Unido, Holanda, Francia, Argentina, Chile, República Dominicana y México para la mejora de sus respectivos sistemas educativos.

Asimismo, diversos organismos internacionales, entre los que destacan la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea y la OEI, han puesto en marcha programas y proyectos vinculados al desarrollo de las políticas de evaluación educativa.

La evolución y expansión de los sistemas de evaluación han implicado transformaciones en la concepción y práctica de la evaluación, particularmente cambios conceptuales en las nociones monolíticas de evaluación, y su sustitución por otras de carácter pluralista, así como el abandono de la idea de que la evaluación puede estar libre de valores. Se han introducido, también, cambios en las metodologías utilizadas, y ha surgido una creciente tendencia a la integración de métodos cuantitativos y cualitativos. Por su parte, los usos de la evaluación se han modificado y se han destacado su carácter político y su capacidad como herramienta para seleccionar lo que se pretende evaluar y, por tanto, la posibilidad de influir en la orientación de los sistemas educativos. Se han introducido, de igual modo, cambios estructurales en la evaluación, que se caracterizan por su creciente inclusión en los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, así como por una ampliación de los ámbitos de cobertura y una mayor interdisciplinariedad de la misma evaluación (House, 1993). Lo anterior pone de manifiesto la existencia de un nuevo fenómeno, que puede entenderse como la expansión del interés por la evaluación de los sistemas educativos, lo que ha tenido como efecto un rápido adelanto de la evaluación, concebida como disciplina científica y práctica profesional (Tiana, 2008).

## ESTÁNDARES EDUCATIVOS

Como resultado del interés creciente por la evaluación, numerosos países, en particular los más avanzados, han adoptado estrategias del establecimiento de estándares para monitorear los resultados del sistema educativo a lo largo del tiempo (Tognolini y Stanley, 2007). Esta forma de monitoreo se basa en la determinación del crecimiento o avance de los estudiantes, en relación con resultados predeterminados para las diferentes asignaturas del currículo. Los estándares pueden ser definidos como criterios claros y públicos que establecen los parámetros de lo que los alumnos pueden y deben saber y saber hacer en cada una de las asignaturas de los planes de estudio correspondientes a los diferentes niveles educativos. Los estándares constituyen una guía para que todas las instituciones escolares del sistema educativo cuenten con un referente sobre la calidad de la educación que se espera que ofrezcan a los alumnos y los resultados que deben alcanzar para lograr dicha calidad. Asimismo, los estándares sirven como marco de referencia para la actuación de profesores y directivos y para que los padres de familia y la sociedad puedan solicitar a las escuelas y al sistema educativo la rendición de cuentas sobre los resultados alcanzados.

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

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

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

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

## INDICADORES EDUCATIVOS

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

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

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

Los sistemas de indicadores facilitan la descripción de situaciones que no pueden medirse de manera directa; por ejemplo, medir constructos tales como la calidad de la docencia o la de la educación puede resultar sumamente difícil, pues no existe un solo indicador que por sí mismo refleje este constructo. En cambio, si miden los mismos constructos considerando una serie de indicadores tales como formación académica, experiencia laboral, o resultados de aprendizaje y eficiencia terminal, sería posible configurar un panorama más claro en relación con estos constructos. De acuerdo con Ogawa y Collom (1998), los sistemas de indicadores pueden adoptar dos características principales que hacen referencia al número de indicadores que conforman un sistema: indicadores parsimoniosos y extensos.

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

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

## 1.2 Evaluación del alumnado

Tal y como se ha señalado de manera reiterada en las páginas previas, durante muchos años el único objeto educativo susceptible de ser evaluado fue el alumnado. Hemos apuntado también que el foco de atención de la evaluación ha cambiado y hoy en día se tienen en cuenta otros ámbitos educativos. Sin embargo, ello no significa que la evaluación del alumnado haya dejado de ser importante. Es más, para muchos la evaluación del alumnado es y será siempre el ámbito educativo más importante. No obstante, la concepción de la evaluación del alumnado, así como los contenidos a evaluar y las formas de llevarlo a cabo, han ido variando a lo largo del tiempo. Si a principios del siglo XX se evaluaban (se medían) únicamente los conocimientos de los alumnos con objeto de certificar esos saberes y el instrumento utilizado era el examen oral, ha habido una evolución en la que se ha pasado del examen oral al escrito, después a las pruebas objetivas. Eso en lo que se refiere a la técnica o instrumento utilizado para evaluar. Pero además, se ha pasado de una evaluación de carácter puramente sumativo a una evaluación con carácter marcada mente formativo. Hay que añadir que se han ido ampliando los contenidos a evaluar y como consecuencia de todo este desarrollo, en los últimos años se han criticado las formas de evaluar tradicionales y se ha abogado por otras maneras de evaluar.

No obstante, para realizar el análisis de la evaluación, hay que tener en cuenta la acción educativa y el concepto de aprendizaje que resulta de ella. Es decir, el modelo de enseñanza-aprendizaje utilizado estará en consonancia con el modelo de evaluación del alumnado aplicado.

Como puede observarse en el eje vertical izquierdo aparecen las corrientes de pensamiento más tradicionales. En ésta, el profesor ostenta el poder y el alumno escucha, repite, copia y memoriza, por lo que la evaluación es sobre todo sumativa, responde a criterios de uniformidad, pretende clasificar a los alumnos basándose en las puntuaciones obtenidas en los exámenes en los que se le exige la repetición de los contenidos (sobre todo cognitivos) transmitidos durante el proceso de enseñanza. En el eje vertical derecho aparecen las corrientes de pensamiento predominantes en la actualidad. En este caso, el profesor, más que ostentar el poder y transmitir conocimientos, adopta un papel de receptor y de disponibilidad. Se considera que cada alumno es diferente y que a través de su estilo, sus percepciones y su herencia cultural le hacen entender el aprendizaje desde distintos ángulos. La evaluación es sobre todo formativa. Siguiendo esta misma línea, Mateo (2000a) señala que en los últimos diez años se han dado una serie de cambios en cuanto a la evaluación del aprendizaje del alumnado. Apunta tres cambios:

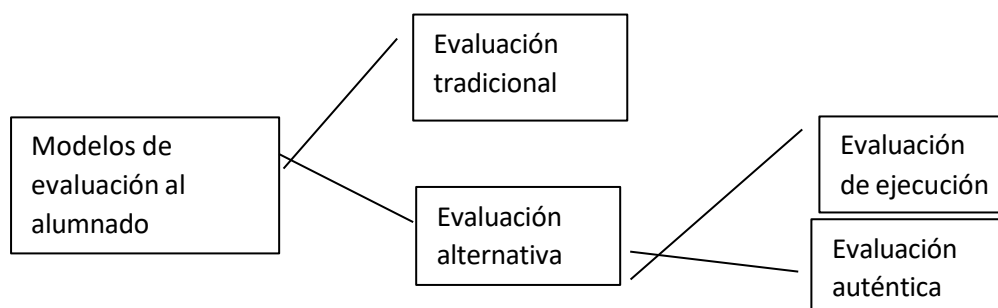
- a) Cambios en el enfoque de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje. Hoy en día, debido a la nueva cultura del usuario/alumno, a la petición de cuentas desde las administraciones y las demandas de la sociedad, la tendencia se centra en evaluar los resultados de los aprendizajes del alumnado, obviando los medios y los recursos utilizados.
- b) Cambios en los contenidos sujetos a evaluación. A los contenidos conceptuales clásicos hasta la fecha se han unido los contenidos procedimentales y actitudinales y éstos también deben ser evaluados. De la misma manera deben evaluarse otro tipo de habilidades, capacidades y valores de tipo transversal. En este sentido, existe una preocupación mayor por cómo maneja el alumnado la información que por conocer cuánta información ha acumulado.
- c) Cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes. De una evaluación con carácter sumativo se ha pasado a una evaluación de carácter formativo. Se ha pasado de una evaluación centrada en los productos a una evaluación centrada en los procesos. Las implicaciones de las nuevas teorías sobre los aprendizajes en la evaluación de los aprendizajes del alumnado son ineludibles.

### **Modelos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.**

En la actualidad, se distingue el modelo de evaluación tradicional del modelo de evaluación alternativa.

Durante prácticamente todo el siglo XX, la evaluación tradicional ha sido la preponderante (y todavía continúa siéndolo). El profesor utilizaba para la recogida de información pruebas construidas por él mismo o test estandarizadas. Este tipo de evaluación proporciona información cuantitativa válida para realizar comparaciones entre diferentes sujetos. Mediante este tipo de evaluación no se sabe muy bien cómo aprenden los alumnos y cómo les afecta la aplicación del currículum. Además, muchas de las acciones que se pide realizar a los alumnos en el proceso evaluativo no tienen relación con el mundo real (Mateo, 2000a).

En contraposición a este tipo de evaluación, ha surgido una nueva forma de evaluación denominada alternativa en la que se da importancia a la observación directa del trabajo del alumnado y de sus habilidades (Mateo, 2000a). fig. 1



En principio, cualquier modelo de evaluación que utilice instrumentos o estrategias para la recogida de información distinta a los exámenes tradicionales (pruebas objetivas, test estandarizados, etc.) podría ser considerado como evaluación alternativa. Prácticamente en todos estos casos, el alumno debe ejecutar algo. Pero no todas las ejecuciones pueden ser consideradas como la denominada evaluación auténtica. Para que se dé ésta, además de implicar al alumnado en la realización de algún tipo de ejecución, esta ejecución debe tratarse de alguna tarea perteneciente a la vida real o de una gran similitud con ésta. Para que se dé la evaluación auténtica, Bélair (2000, pp. 53-54) señala que deben tenerse en cuenta los aspectos siguientes:

- a) Debe implicar al alumnado en todas las etapas del proceso evaluativo.
- b) El alumno se sentirá implicado en el proceso de evaluación sólo si tiene confianza en el profesor, si tiene conciencia de lo que le aportará ya condición de que su valoración sea tomada en cuenta de la manera más equitativa posible.
- c) La autoevaluación es uno de los instrumentos más significativos para tener en cuenta estrategias de aprendizaje evidenciadas por el alumno.
- d) El proceso de evaluación compromete al docente a una serie de cambios, sobre todo en el poder y en la supremacía, para dejar sitio a la colaboración y a la negociación en el acuerdo y en la decisión.

El proceso de evaluación del alumnado Independientemente del enfoque utilizado, Mateo (2000a), basándose en Rodríguez Espinar (2000), señala las siguientes fases en el proceso evaluativo:

1. Establecimiento de los objetivos de evaluación.
2. Asignación de las tareas a realizar por el alumnado.
3. Fijación de sus criterios de realización.
4. Explicitación de sus estándares o niveles de logro.
5. Tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos.
6. Valoración de dichas ejecuciones.
7. Retroalimentar adecuadamente al alumno.
8. Tomar decisiones.

En la actualidad es necesario abordar la evaluación de competencias al hablar de la evaluación del alumnado. El término competencia está de moda, aunque su significado haya resultado muchas veces controvertido.

Para el desarrollo de una competencia, es necesaria la interacción entre el conocimiento y la realidad. El uso de conocimientos de manera competente exige (Mateo y Martínez, 2008):

- a) La comprensión profunda desde su propia lógica de los conocimientos.
- b) Leer e interpretar la realidad donde se deben aplicar.
- c) Mostrar una actitud decidida por incidir significativamente en la realidad.

Como consecuencia, se supone que nuestra propia percepción y comprensión de la realidad aumentará, así como nuestra capacidad de actuar en otros contextos. Es decir, poseer una competencia es algo más que su simple dominio o su aplicación mecánica sobre un contexto o realidad.

El uso de las competencias en las diferentes etapas educativas ha hecho que deban replantearse los currículos dado que sus contenidos deben relacionarse e interaccionar necesariamente con contextos de realidad para poder así transformar el conocimiento en competencia.

Obviamente, la evaluación de las competencias supone decantarnos por modelos de evaluación alternativos al tradicional. Es decir, deberíamos situarnos en la evaluación de ejecución.

### 1.3 EVALUACION DE CENTROS EDUCATIVOS

La evaluación de centros es otro ámbito de evaluación importante en la actualidad. Hasta hace unas décadas, no obstante, el centro no suscitaba el interés que causa hoy en día y ello ha sido debido a diversas razones. En primer lugar, debemos citar el famoso informe Coleman (1966) que demostró que los antecedentes socioculturales y económicos de los alumnos condicionaban el rendimiento posterior de éstos. Sin embargo, no es menos cierto que en investigaciones posteriores se descubrió que alumnos con antecedentes similares que asistían a centros educativos distintos obtenían un rendimiento diferente. Es decir, se descubrió otro factor diferente de los antecedentes que podía explicar parte de las diferencias entre los alumnos. A este nuevo factor se le denominó efecto escuela. Sin embargo, existen otras series de razones que han contribuido también a que los administradores, educadores e investigadores centren su atención en la escuela (Pérez Juste, 1999; Tiana Ferrer, 1999; Lukas et al., 2000b):

- La necesidad de información que muestra la sociedad tanto con respecto al sistema educativo en general como respecto a cada centro educativo en particular.
- La idea de que el centro educativo contribuirá a la mejora cualitativa de la educación.
- El aumento de la autonomía de los centros que lleva como contrapartida la rendición de cuentas.

Evaluar un centro educativo supone responder a tres cuestiones fundamentales. A saber: qué queremos evaluar, cómo lo vamos a hacer y para qué vamos a evaluar (De Miguel, 1997). Al evaluar un centro educativo se ha de tener en cuenta que hoy en día éste constituye una organización compleja que puede ser analizada desde distintos enfoques. De Miguel (1997) y Mateo (2000a) señalan los siguientes:

- a) Desde una perspectiva descriptiva, un centro es considerado como una realidad dinámica en la que se aglutinan un conjunto de personas (profesores, alumnos, padres, etc.) cuya meta es alcanzar unos objetivos de aprendizaje. Desde este punto de vista de la eficacia se analizan el contexto, las variables de entrada, de proceso y de producto.
- b) Desde una perspectiva de comunidad educativa es considerado como espacio de relación interpersonal, ámbito donde conviven un conjunto de personas dentro de ciertas normas y en relación a ciertos fines. La evaluación se orienta a la comprensión en profundidad de los hechos.
- c) Desde una perspectiva del centro como organización en continuo proceso de desarrollo y que mantiene estrecha relación con el medio. La evaluación se orienta a buscar un mayor ajuste entre el centro y el contexto social mediante un proceso continuo de aprendizaje y de desarrollo interno.

Tal y como señala Mateo (2000a, p. 163) «el diseño específico de un modelo evaluativo por un centro estará condicionado: por el concepto que tengamos respecto a él, por el carácter que asignemos al término calidad educativa y por la manera en que ambos extremos estén interrelacionados». Por ello, un segundo aspecto que debemos analizar es el relativo al concepto de calidad de los centros partiendo de los criterios más utilizados (De Miguel, 1997; Mateo, 2000a).

1. **La calidad como prestigio/excelencia:** Se entiende por calidad el prestigio o la reputación académica y social que tienen determinadas instituciones acreditadas, no mediante procedimientos objetivos, sino mediante el juicio de expertos en la materia.
2. **La calidad en función de los recursos:** Se utiliza como criterio de calidad la dotación del centro en cuanto a recursos humanos y materiales se refiere.
3. **La calidad en función de los resultados:** Los resultados de los alumnos egresados son el juicio utilizado como criterio de calidad del centro.
4. **La calidad como valor añadido:** El centro que contribuye de manera más decisiva en el cambio de conducta (impacto en los conocimientos de los alumnos, la evaluación de su personalidad y el desarrollo de su carrera) de los alumnos es el considerado de mayor calidad desde esta perspectiva. Se define la calidad en términos de valor añadido (value added).

5. **La calidad como adecuación a propósitos:** Desde este punto de vista se asume la calidad como algo práctico y no abstracto; es decir, se utilizan como criterios los fines educativos señalados en el marco legal, los objetivos del centro o la satisfacción de los alumnos.
6. **La calidad como perfeccionamiento:** Se apuesta por una cultura de calidad basada en una mejora continua que consiste en llevar a cabo tareas con la mejor perfección posible y no sólo como respuesta a requisitos legales o controles técnicos.
7. **La calidad total como meta:** Desde esta perspectiva se sustituye el control de calidad sobre el producto por la comprobación de que dicho producto ha sido elaborado a través de un proceso controlado.

### **Enfoques en la evaluación de centros educativos**

En las últimas décadas se han desarrollado dos movimientos relacionados con el conocimiento y el cambio de los centros educativos: los que han investigado la eficacia de las escuelas y los proyectos de mejora y desarrollo de las escuelas (De Miguel, 1997). Los dos movimientos han ejercido, sin ningún género de dudas, una gran influencia en la conceptualización del funcionamiento de los centros y en el análisis de los factores relacionados con la calidad y la mejora de las escuelas (Lukas et al., 2000b). Sin embargo, estos dos movimientos se han ido desarrollando de manera independiente sin tener apenas en cuenta los avances que se daban en el otro movimiento.

Los estudios sobre las escuelas eficaces se sitúan dentro del campo de la investigación científica y, por lo tanto, su meta principal es ampliar el conocimiento existente acerca del funcionamiento de las escuelas, analizando los factores que puedan resultar influyentes. Además, los resultados obtenidos en estos estudios no pueden llevarse directamente a la práctica. Son necesarios modelos que facilitan el cambio educativo para pasar de la teoría a la práctica. Diametralmente opuesta es la situación que se da en los programas de mejora escolar, puesto que su objetivo es más aplicado y su meta principal se sitúa en la verificación de la utilidad de ciertas estrategias de cambio. Normalmente, el conocimiento es obtenido de forma menos rigurosa; por lo tanto, sus conclusiones están limitadas y las posibilidades de generalización son escasas (Lukas et al., 2000b). Parafraseando a Muñoz-Repiso y Murillo (2000) diríamos que el primero señala qué se debe cambiar, y el segundo, cómo realizar ese cambio.

Una segunda diferencia entre estos movimientos debemos buscarla en la elección de los indicadores de calidad. Los estudios de las escuelas eficaces se basan en los resultados de los alumnos. El propósito de estos estudios es analizar cuáles son los procesos de centro o de aula que están más relacionados con los resultados de los alumnos. En el otro extremo, los proyectos de mejora de la escuela analizan los procesos y las condiciones del cambio y tienen una perspectiva más amplia y más sistemática de la realidad educativa.

Por último, también existen diferencias en la metodología utilizada.

Mientras que los investigadores de las escuelas eficaces prefieren utilizar metodología cuantitativa y correlacional, los investigadores orientados a la mejora de la escuela se decantan por la metodología cualitativa. En los últimos años se han llevado a cabo intentos para acercar esos dos movimientos que se conocen con el nombre de «Mejora de la eficacia escolar» (Effective School Improvement) (Muñoz-Repiso y Murillo, 2000).

A continuación, se resumen las aportaciones de cada uno de los dos movimientos al nuevo movimiento de «Mejora de la eficacia escolar».

. Aportaciones del movimiento de las escuelas eficaces y del movimiento de mejora de las escuelas. (Adaptado de Stoll y Wikeley, 1998).

### **Aportaciones del movimiento de las escuelas eficaces**

- La importancia dada a los resultados.
- La importancia dada a la equidad.
- La utilización de datos para tomar decisiones.
- La comprensión de que la escuela es el centro del cambio.
- La utilización de la metodología cuantitativa.

## **Aportaciones del movimiento de mejora de las escuelas**

- La importancia dada a los procesos.
- La importancia dada al desarrollo y a la acción.
- La mejora en los aspectos elegidos por el centro.
- La comprensión de la importancia de la cultura escolar.
- La importancia de centrarse en la enseñanza.
- La visión de la escuela como agente de cambio.
- La utilización de la metodología cualitativa.

De la misma manera, en el mundo anglosajón han surgido movimientos que plantean la evaluación de centros sobre la base de cuatro procedimientos agrupados en torno a la evaluación interna y externa de los centros (De Miguel, 1997; Mateo, 2000a):

— Evaluación interna: en la que la responsabilidad de la evaluación recae sobre el propio centro.

Las estrategias son:

- a) Procedimientos para estimar la calidad de los resultados (eficacia/eficiencia).
- b) Sistemas establecidos para asegurar la calidad en el funcionamiento (mejora).

— Evaluación externa: en la que la responsabilidad de la evaluación recae sobre órganos externos al centro. Las estrategias son:

- a) Control externo o auditoría sobre la adecuación del centro a la normativa vigente.
- b) Valoración externa de la eficacia del centro en función de los resultados.

A partir de estos cuatro procedimientos se tienen en cuenta las necesidades tanto de las audiencias externas como internas, de la misma manera que se satisfacen las exigencias de los enfoques centrados en la eficacia y los centrados en la mejora. El procedimiento a utilizar en cada caso dependerá de qué se quiere evaluar.

## Criterios que determinan los modelos evaluativos

Tras definir lo que queremos evaluar deberemos responder a la pregunta de cómo evaluar. Para ello, tendremos que tener en cuenta una serie de criterios que condicionarán el modelo evaluativo a utilizar. Tiana Ferrer (1999) señala que para analizar los diversos modelos deben tenerse en cuenta tres elementos que los definen: los propósitos de la evaluación, los métodos y procedimientos utilizados y las perspectivas adoptadas.

Cada uno de estos elementos viene definido mediante un eje de dos polos que constituye un continuo en el que pueden adoptarse diferentes posiciones intermedias. Como el autor señala, estos tres elementos podrían representarse en un espacio tridimensional continuo, cuyos ejes perpendiculares entre sí sirven de referencia para definir cualquier posición espacial (Tiana Ferrer, 1999). En la figura 5.3 aparecen los tres ejes mencionados con sus polos de referencia (Lukas et al., 2000b, p. 43).

El primero de los ejes se refiere a los fines de la evaluación. Como puede apreciarse en la figura, en uno de los polos se sitúa la rendición de cuentas (accountability) y en el polo opuesto la mejora institucional. Tal y como señala Tiana Ferrer (1999) y como se ha mencionado anteriormente, un modelo de evaluación no va a situarse necesariamente en uno de los dos polos, sino que caben alternativas intermedias que nos señalarán una tendencia más o menos acusada hacia cualquiera de los polos. Lógicamente, la rendición de cuentas tendría una función de tipo sumativo (certificación, acreditación) y la mejora institucional tendría una función de tipo formativo. El segundo de los ejes representa la dimensión de los métodos y los procedimientos utilizados en la evaluación. Tal y como puede observarse, en uno de los polos tenemos los procedimientos cuantitativos y en el polo opuesto los procedimientos cualitativos. Cada uno de ellos tiene sus ventajas y limitaciones, así como sus defensores y detractores. Sin embargo, hace algunos años que diversos autores plantean la utilización de ambos tipos de procedimientos en un mismo modelo de evaluación intentando resaltar el carácter complementario y no excluyente de ambos.

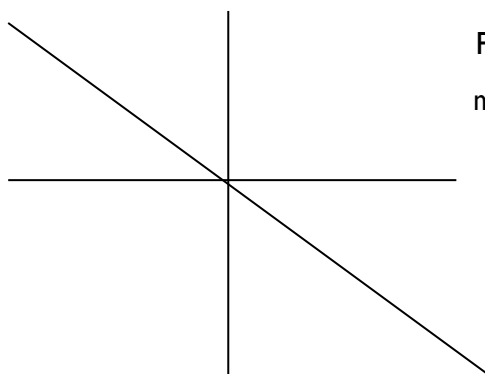
Rendición de cuentas  
Evaluación externa

Procedimientos y  
Métodos cualitativos

Procedimientos y  
métodos cuantitativos

Evaluación interna

Mejora institucional



En uno de los polos se encuentra la evaluación interna; es decir, aquella que es llevada a cabo por los propios actores del centro. En el otro polo se sitúa la evaluación externa que se da cuando los evaluadores son ajenos al centro. Cada una de estas modalidades tiene sus ventajas y desventajas que podrían resumirse en los polos. Hoy en día diversos autores plantean modelos de evaluación mixtos en los que se insiste en la participación externa en la evaluación interna. Nevo habla de diálogo para la mejora. Otros, como Santos Guerra (1993), proponen la coevaluación, la combinación de la evaluación externa e interna. De Miguel (1997), por su parte, además de tomar como criterios a) la evaluación interna y externa y b) la orientación sumativa y formativa, añade otros tres:

- a) Evaluación regulada o autorregulada; es decir, quién es el promotor de la evaluación. Si está regulada desde el exterior, el objetivo que se persigue es el control, mientras que si la evaluación es autorregulada (promovida desde el interior), la finalidad será conocer la propia situación para tomar medidas que la optimicen.
- b) La evaluación global y parcial; es decir, puede pensarse en una evaluación holística del centro, o limitar la evaluación a algún aspecto del mismo (equipo directivo, clima, profesorado...).
- c) Indicadores de rendimiento y revisión de pares; es decir, la elección de la estrategia que se va a emplear en la evaluación. La utilización de indicadores de rendimiento supone traducir la información recogida en términos de indicadores —cuantitativos o cualitativos— objetivables en relación con un objetivo que permita conocer el funcionamiento del centro y proponer las decisiones oportunas. En el caso de la revisión de pares por el contrario, se supone que son los colegas ajenos al propio centro los que están más capacitados para emitir juicios de valor ya que utilizan criterios más contextualizados.

**VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA.** (Tomado de Lukas et al., 2000b, p. 44.

## VENTAJAS DE LA EVALUACIÓN INTERNA

Legitimidad conferida al proceso.

- Mejor comunicación.
- Mayor capacidad de dinamizar la vida del centro.
- Estrecha conexión con las decisiones de mejora que puedan adoptarse.
- Mejor conocimiento del contexto.
- Menos amenazador para los que van a ser evaluados.

## DESVENTAJAS

- Falta de tiempo.
- La falta de distancia emocional y el compromiso de los agentes puede convertir el proceso evaluador en un factor de auto justificación
- Menor objetividad y credibilidad.
- Ausencia de contraste externo.

## VENTAJAS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

- Mayor independencia.
- Más tiempo dedicado a la tarea.
- Mayor rigor debido a la especialización técnica.
- Mayor credibilidad de sus conclusiones.
- Imparcialidad del juicio.
- Inclusión de una referencia externa en la valoración.

## DESVENTAJAS

- Dificultad de adentrarse en la vida del centro.
- Mayor rechazo de la comunidad escolar.
- Sesgo informativo.

## Estrategias utilizadas para la evaluación de centros

Tal y como señala de miguel (1997), los criterios que hemos apuntado definen el marco a partir del cual se constituyen las distintas estrategias para la evaluación de centros. Según él, cabe por lo tanto identificar en cada uno de los procedimientos cada uno de los criterios mencionados (regulado o autorregulado, orientación formativa o sumativa...).no obstante, en muchos casos pueden aparecer dos dimensiones y además tal y como hemos mencionado anteriormente estas dicotomías podrían entenderse como un eje en el que cabrían diferentes posiciones. Vamos a señalar los procedimientos de evaluación más utilizados indicando las características más importantes de cada uno.

1. La revisión y permiso de los estados. Se centra en la verificación de las condiciones establecidas legalmente para el funcionamiento de un centro educativo. El objetivo, por lo tanto, es determinar si cumple la normativa; por ello, normalmente se realiza a priori, es decir, antes de poner en funcionamiento un centro educativo.
2. La acreditación. Este proceso supone que un centro por voluntad propia ofrece información sobre su funcionamiento y sus resultados a una agencia externa independiente que, a la vista de esa información y de su análisis, emitirá un juicio de valor a partir de unos estándares conocidos sobre el valor y calidad de la institución. Si el juicio es positivo, la agencia externa otorgará la acreditación al centro en cuestión.
3. Las auditorías. Éstas tienen como finalidad efectuar un chequeo de los centros para comprobar si los mecanismos establecidos interna-mente funcionan para asegurar la calidad de los procesos y los resulta-dos y no sólo su rentabilidad o eficacia. Es decir, sería como una estrategia de acreditación, pero en este caso el promotor es un organismo externo (administración, consejo escolar...).
4. Los autoestudios. La finalidad de éstos es mejorar la calidad del funcionamiento del centro mediante un proceso de autorreflexión colectivo. Es, pues, un proceso autorregulado e interno ya que es el propio colectivo el que fija los objetivos, elige la metodología y toma las de-cisiones. Estaría caracterizado por la participación, la responsabilidad y el compromiso de los miembros del

centro (Mateo, 2000a). Método-lógicamente se concibe como un proceso de revisión interna con el propósito de detectar los puntos fuertes y débiles y efectuar propuestas de mejora.

5. La evaluación institucional. Ésta intenta conjugar la doble perspectiva interna y externa de la evaluación de centros. La evaluación interna y autorregulada es necesaria para «la generación de compromiso entre el centro y su propia búsqueda de calidad y es un elemento clave de desarrollo institucional» (Mateo, 2000a, p. 176). Por otra parte, se considera que la evaluación interna adquiere credibilidad en la medida en que es contrastada externamente. Es decir, se integran la evaluación interna (autoestudio) y la externa con propósitos claramente formativos. Además del análisis de la eficacia y de la eficiencia del centro, la evaluación institucional se centra en la revisión de los procesos.

### **El proceso de la evaluación de centros.**

En términos generales, Mateo (2000a) señala estas siete etapas en el proceso de evaluación de centros:

1. **Análisis de necesidades.** Consiste en realizar un diagnóstico acerca de las necesidades y problemas del centro para poder elegir los contenidos objeto de evaluación.
2. **Elección y concreción de los objetivos de evaluación.** Debe tenerse en cuenta que el tema elegido sea relevante y significativo, por una parte, y esté delimitado y sea evaluable, por otra.
3. **Procedimientos, recursos y normas.** Tras delimitar el objeto evaluativo se deben elegir los procedimientos para llevarlo a cabo. Habrá que seleccionar los instrumentos para recoger la información y diseñar el plan de recogida de información previendo los recursos que se precisarán.
4. **El análisis y la interpretación de la información.** Tras el vaciado de la información recogida y su posterior análisis vendrá la interpretación contrastándola con los criterios de valor previamente formulados.
5. **El informe evaluativo y la toma de decisiones**
6. **Uso intensivo y extensivo de la información.** El centro debe reflexionar, debatir y definir un plan estratégico de desarrollo y mejora para hacer discurrir la información evaluativa generada y de esta manera diseñar las propuestas de mejora en un marco de desarrollo para el centro.
7. **La meta evaluación.**

## **I.4 EVALUACIÓN DEL PROFESORADO.**

### Concepto y problemática

La evaluación del profesorado es otro de los ámbitos de la evaluación educativa importante en la actualidad dado que es innegable el papel que juega en la mejora de la escuela. No es posible la mejora de la escuela sin la participación directa y activa de los profesores. Tal y como señalan Abalde, Muñoz y Ríos (2002) si bien son muchas las correlaciones existentes entre los elementos que inciden en el sistema educativo, señalan al profesorado como especialmente sensible con respecto a su calidad. Marcelo y Villar (1994, p. 314) definen la evaluación del profesor como «el proceso de concebir, obtener y comunicar información para adoptar decisiones educativas sobre el profesor. En la evaluación del profesor se formulan preguntas (derivadas de los objetivos planteados para la función o rol docente), se recopila información a través de un enfoque modélico seleccionado (por medio de instrumentos válidos y fiables) para establecer conclusiones (basadas en criterios de valor o de mérito) que permiten proponer recomendaciones (para tomar decisiones sobre la mejora o la selección), durante el proceso evaluador (evaluación formativa) o una vez realizada la valoración (evaluación sumativa)». El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, por su parte, lo define como «la evaluación sistemática de la actuación profesional y/o cualificaciones de una persona en relación a un cometido profesional y algún fin institucional y defendible» (2001, p. 26). Casi nadie pone en duda la necesidad de la evaluación del profesorado, dada su relación con la mejora de la calidad de la enseñanza, pero, sin embargo, es un tema espinoso por los propósitos de la evaluación y por los procedimientos utilizados. Como señalan Villa y Morales (1993), la evaluación del profesorado es algo complejo porque puede centrarse en aspectos muy diversos (su competencia, formación, resultados que obtiene, etc.), es algo controvertido porque muchos profesores no quieren ser evaluados y es algo que supone implícitamente un modelo de enseñanza. Siguiendo esta línea, Jiménez Jiménez (1999c, pp.183-184) señala los problemas que habrá que superar en cualquier proceso de evaluación del profesorado:

- El tiempo, dado que los momentos de aplicación no siempre satisfacen a todos.
- La idoneidad de los instrumentos a aplicar (observación, diarios, etc.).
- Las personas y las instituciones implicadas, puesto que en un principio pueden ser reacios a la evaluación.

- Las exigencias que desde la administración, las personas, el centro y el propio equipo y objetivos de la propia evaluación nos requieren, que no siempre se cumplen.
- La coordinación entre las actividades de la evaluación y el desarrollo cotidiano de la práctica docente.
- Los problemas que pueden darse entre los profesores debido a que la propia evaluación (por no haber explicitado claramente su finalidad o no haber sido bien entendido) puede enturbiar las relaciones entre los profesores.

Para superar estos problemas, es necesario que previamente a la evaluación haya un proceso de negociación con los directamente implicados independientemente de si la cuestión ha sido solicitada de forma externa o interna. En este sentido, Santos Guerra (1990, p. 63) señala los acuerdos a los que habría que llegar:

- La naturaleza del trabajo que se va a realizar.
- Los fines que se persiguen.
- Los métodos que se van a utilizar.
- El tipo de colaboración que se requiere.
- La confidencialidad de los datos.
- El calendario de trabajo.
- El momento y la forma de entregar los informes.
- El contenido de los informes.
- La utilización de informes por otras personas ajenas al centro.
- El equipo que va a realizar el trabajo.

Continuando por los mismos derroteros, Stronge (1997) señala que para obtener una evaluación de alta calidad en la que se conjuguen la mejora de la escuela y la mejora del profesorado deben tenerse en cuenta las siguientes acciones:

1. Establecer objetivos recíprocamente beneficiosos. Tanto el centro como los profesores deben valorar y percibir los objetivos establecidos como importantes.
2. Establecer un proceso sistemático de comunicación.
3. Cuidar la aplicación técnica del sistema de evaluación.
4. Uso de fuentes de datos múltiples.

El uso de fuentes de información diversas es uno de los aspectos en los que coinciden la mayoría de los evaluadores por las múltiples ventajas que ofrece frente a la utilización de una sola fuente:

- El marco de actuación evaluado es más rico y contextualizado.
- La información es recogida en escenarios y situaciones más naturales.
- Se integran fuentes de datos primarias y secundarias.
- Mayor fiabilidad

La documentación de la actuación docente es más cercana a la realidad.

- Bases legalmente más defendibles respecto a las decisiones evaluativas. Además de las fuentes de datos múltiples, deberían utilizarse también evaluadores múltiples que aporten perspectivas diferentes en la emisión de juicios de valor a partir de la información disponible. V. Creación de un clima adecuado para la evaluación.

### **Propósitos de la evaluación del profesorado.**

Tradicionalmente se han distinguido dos finalidades en la evaluación del profesorado: la petición de responsabilidades y la mejora de la actividad docente. En esta línea, Villa y Morales (1993) señalan que los propósitos de la evaluación del profesor se pueden clasificar en cuatro metas básicas en función del carácter formativo o sumativo y en función de si evaluamos a un solo profesor o a un grupo.

Sin embargo, reconocemos junto con Mateo (2000a) que esta dicotomía no es suficiente, deben aunarse dinámicamente los intereses y las necesidades del profesor con los de la institución para que se desarrolle simultáneamente la mejora de ambos. Este modelo estaría enraizado en dos amplios propósitos:

- a) Orientado a los resultados que contribuyan al logro de los objetivos personales del profesor y del centro. También debería ofrecer información para la petición de responsabilidades por la actuación docente en función de los objetivos planteados.

- b) Orientado a la mejora que contribuya al desarrollo personal y profesional del profesor, así como la mejora del centro.

## **El proceso de evaluación del profesorado**

Aunque autores como Jiménez Jiménez (1999c) han propuesto otras fases en la evaluación del profesorado, consideramos que la propuesta presentada por Mateo (2000a) es la más completa y adecuada, y es por ello por lo que vamos a presentarla aquí. Este autor distingue cuatro grandes fases (ideación, desarrollo, implementación y metaevaluación) en cada una de las cuales se diferencian otras subfases

### **FASES EN EL DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO**

#### **FASE I: IDEACIÓN**

La fase de ideación se compone de: 1. La identificación del sistema de necesidades; es decir, cada centro debe realizar un examen minucioso de sus necesidades que ayude a clarificarlos objetivos institucionales y a definir el proyecto educativo. 2. La derivación de los objetivos institucionales; es decir, se deberán explicitar las metas que se pretenden alcanzar. 3. La definición de los modelos de calidad para la docencia; es decir, será la que sustantive y oriente el proceso de evaluación del profesorado, siendo el vínculo entre ésta y la mejora de la calidad del centro.

**FASE 2: DESARROLLO** En la fase de desarrollo se distinguen tres subfases:

1. **Determinación de las funciones y responsabilidades del profesorado.** Sólo partiendo de modelos de docencia bien establecidos y definidos se podrán establecer descripciones apropiadas y ajustadas de las funciones y responsabilidades del profesorado. Por lo tanto, deberán establecerse las áreas de responsabilidad del profesor en el contexto institucional y sus funciones más importantes.

2. Desarrollo de los criterios de evaluación y de sus indicadores. Los criterios proveen una dimensión general de lo que será posible valorar en el nivel de realización alcanzado por el profesor, mientras que los indicadores permitirán cuantificar las variables criterio facilitando de esa manera la objetivación de la evaluación.

3. Fijación de estándares para la valoración de la actividad docente del profesor. Establecer los estándares o los referentes exige determinar los niveles de actuación del profesor considerados como aceptables. Obviamente, es necesario que de antemano tengamos bien fijados los objetivos institucionales, su naturaleza evaluativa y el marco general de la docencia.

### FASE 3: IMPLEMENTACIÓN

En la fase de implementación se distinguen tres etapas:

1. Documentación de la actividad profesional del profesor. Al hablar de la documentación, Mateo entiende el proceso de recogida de información acerca de la actividad del profesor, teniendo siempre en cuenta que ésta debe hacerse a partir de múltiples fuentes de información. El propio autor, citando a Stronge (1997), señala siete procedimientos para obtener información en el proceso de evaluación del profesorado:

1. La observación en el aula.
2. La opinión de los padres.
3. La opinión de los alumnos.
4. La evaluación a partir del juicio emitido por los padres.
5. El rendimiento en el aprendizaje de los alumnos.
6. El autoinforme.
7. Los portafolios.

## FASE 4: LA META-EVALUACIÓN

Las recomendaciones más conocidas son las relativas a la evaluación de programas, proyectos y materiales, cuya última revisión data de 1994 (de 1998 la traducción española). De la misma manera, el mismo comité publicó en 1994 (la traducción española data de 2001) los estándares de evaluación del personal. Éstos reflejan las características que debiera tener una evaluación del profesorado considerada como aceptable. Los estándares están clasificados en cuatro categorías:

1. Estándares de propiedad

Estos estándares requieren que las evaluaciones del profesorado se lleven a cabo legal, éticamente y con el debido respeto hacia el bienestar de los evaluados y los clientes de las evaluaciones.

2. Estándares de utilidad.

Estos estándares están pensados para orientar las evaluaciones para que sean informativas, oportunas en el tiempo e influyentes

3. Estándares de viabilidad.

Estos estándares requieren unos sistemas de evaluación tan fáciles de aplicar como sea posible, eficientes en su utilización del tiempo y recursos, financiados adecuadamente y viables desde diversos puntos de vista.

4. Estándares de precisión.

Estos estándares exigen que la información recogida sea técnicamente precisa y que las conclusiones se enlacen lógicamente con esa información.

## 1.5 Evaluación del sistema educativo

### Concepto y antecedentes

El último ámbito de la evaluación educativa que vamos a considerar se refiere a la evaluación del sistema educativo. Cuando hacemos referencia al sistema educativo, estamos planteando el «conjunto de instituciones, programas y acciones que una sociedad política destina intencional y sistemáticamente a la educación y/o a la instrucción de sus miembros; especialmente, a los más jóvenes» (García Garrido, 1996, p. 554). Como señala García García (2000), la evaluación del sistema educativo es un caso particular de la evaluación de programas cuyas características serían las siguientes:

- Es un instrumento de retroalimentación y mejora.
- Está vinculado a la política educativa.
- El objeto de evaluación es muy amplio (el sistema en su conjunto).
- La audiencia es muy numerosa (toda la sociedad).

García García (2000) recoge diversas denominaciones y acepciones que se le han dado a la evaluación del sistema educativo. De esta manera, D'Hainaut (1988) habla de regulación pedagógica para referirse al proceso para la mejora del funcionamiento y resultados del sistema educativo. Por su parte, Landsheere (1996) distingue entre control del sistema educativo (observación sistemática y regular de la evolución de un sistema educativo a fin de mantenerlo en la línea de los objetivos fijados y de descubrir las eventuales disfunciones) y pilotaje (toma de decisiones a nivel macroscópico sobre la base de hechos, tan objetivos como sea posible, relativos al estado, al funcionamiento o a los productos del sistema). La evaluación para él sería, por lo tanto, una fase intermedia en el pilotaje. Sin embargo, la mayoría de los autores aceptan la definición de evaluación del sistema educativo señalada por García García (2000, p. 234) en la cual se tiene en cuenta tanto «el proceso sistemático de recogida y análisis de información periódica como la emisión de juicios de valor sobre la bondad del sistema educativo evaluado y los logros conseguidos».

En el ya famoso informe «La educación encierra un tesoro» realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI y dirigido por Delors (1996) se señala que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos pilares implican repensar y modificar el conjunto de conocimientos habituales y clásicos y sustituirlos o complementarlos con aquellas destrezas y actitudes que ayuden al desarrollo de la capacidad autónoma de aprendizaje. En este sentido, Mateo (2000a) señala que se deben establecer mecanismos de análisis de necesidades y determinar cuáles deben ser las habilidades y actitudes más importantes a educar o desarrollar en los alumnos. De la misma manera, en el citado informe, se señala la necesidad de establecer dispositivos objetivos y públicos para que la sociedad en general esté en condiciones de comprender la situación del sistema educativo y su impacto sobre la sociedad (Mateo, 2000a). Es decir, se está apuntando a la necesidad de evaluar los sistemas educativos. Es lógico pensar que todo sistema político contemple al lado de la planificación y gestión del sistema educativo, los sistemas de control sobre el funcionamiento o el producto del sistema educativo (García García, 2000). Por lo tanto, hoy en día, el diseño de la evaluación del sistema educativo debe contemplar una perspectiva global ya que los objetivos a evaluar no pueden reducirse al rendimiento de los estudiantes, sino que han de tener en cuenta otros ámbitos, como los programas, el currículum, el profesorado, la administración, los procesos de cambio, etc., y una perspectiva integral, puesto que cada uno de los ámbitos mencionados presenta elementos complementarios para la comprensión y evaluación de los otros (Mateo, 2000a). No obstante, para llegar a la situación actual, en las décadas anteriores, se han dado una serie de pasos en la evaluación de los sistemas educativos. Koretz (1992) señala tres momentos diferentes en el desarrollo de la evaluación de los sistemas educativos (García García, 2000):

1. Primer periodo (década de 1970), relacionado con el movimiento de evaluación de competencias mínimas. Se medían fundamentalmente los rendimientos de los estudiantes para acreditar su paso de un nivel a otro, aunque también tenía un componente de mejora. A nivel de España podemos citar el «Libro Blanco» de 1969 cuyo título era La educación en España: Bases de una política educativa que precedió a la reforma educativa de 1970 (Ley General de Educación).

2. Segundo periodo (años ochenta), relacionado con el movimiento de las reformas educativas. Durante esta época, la detección de anomalías en los sistemas educativos condujo a muchos países a reformar sus sistemas educativos, centrándose la evaluación en la rendición de cuentas. Se desarrollan tests estandarizados ampliándose el número de destrezas y conocimientos evaluados. De esta época podemos citar el informe Examen de la política educativa española realizado por la OCDE en 1986 y el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo publicado en 1989 por el Ministerio de Educación y Ciencia.

3.-Tercer periodo (años noventa), relacionado con el movimiento de la calidad educativa y la descentralización de la educación pública. En esta época la mayoría de los Estados ha creado algún instituto de evaluación para evaluar los sistemas educativos. En el caso de España, el INCE en 1994 y más recientemente el ISEI/IVEI en 2001 en la Comunidad Autónoma Vasca. Estos institutos tienen entre sus funciones la de comprobar la calidad en cuanto a gestión, funcionamiento, procesos y resultados educativos de los sistemas educativos. De la misma manera, se han creado organismos interestatales que se están ocupando de la evaluación de los sistemas educativos para lograr estándares comunes de calidad que faciliten la comparación de los sistemas de diferentes países. Entre estos podemos citar el proyecto INES (Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación) coordinado por el CERI (Centro para la Investigación e Innovación Educativa) y el proyecto PISA (Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos) llevado a cabo por la OCDE. Además, se ha ampliado el objeto evaluativo, dado que también se han empezado a tomar en cuenta los profesores, los centros, la administración, etc.

La llegada a este tercer periodo en la evaluación de los sistemas educativos y en su generalización no se ha dado de forma casual, sino que hay que atribuirlo a varios factores. Podemos destacar entre otros (García García2000, p. 229):

— La democratización de los sistemas políticos que lleva aparejada la necesidad de transparencia y de información ante y para la sociedad acerca de las acciones emprendidas y de los logros alcanzados.

— La competitividad económica entre países desarrollados que ha lleva-do a la comparación sistemática y periódica de la posición relativa que ocupa cada país en relación con el resto de los países. Estas comparaciones se fundamentan en el hecho de que sistemas educativos mejores lograrán ciudadanos mejor formados que a la larga contribuirán a posicionar al país entre las potencias mundiales.

- La descentralización de la educación o, en palabras de Hutmacher(1999), el principio de subsidiariedad que lleva asociada la necesidad de tomar decisiones allí donde se desarrolla la acción educativa. Esto ha conducido, por ejemplo, en España a la transferencia de competencias educativas a las comunidades autónomas con la necesidad posterior de asegurar la consecución de unos mínimos comunes consensuados por todos.
- La masificación del sistema educativo ha llevado a la creación de organismos intermedios poniéndose en evidencia la heterogeneidad de objetivos, calificaciones otorgadas, etc., lo que ha supuesto buscar nuevos instrumentos que permitan la comparación de los logros del sistema.

Ante esta situación, mediante la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) promulgada en 1990 se incluye en España la evaluación del sistema educativo. En su preámbulo se señala que la evaluación es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema están contribuyendo al logro de los objetivos preestablecidos y, como consecuencia, se señala que la evaluación es uno de los factores que va a contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza. La LOPEG, promulgada en 1995, completó algunos aspectos de la acción evaluativa, pero en ambos casos se alejan de la concepción evaluativa que se ciñe exclusivamente a la medición del rendimiento de los alumnos, puesto que en sus artículos 62 (LOGSE) y 27(LOPEG) se dice explícitamente que la evaluación del sistema educativo se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, las instituciones escolares, los procesos educativos y sobre la propia administración educativa. En estas leyes se otorgan tres finalidades a la evaluación del sistema educativo:

1. La mejora de la calidad de la educación.
2. La utilidad para la toma de decisiones.
3. La contribución al debate social sobre educación

También en la LOCE (2002) se señala explícitamente en el artículo 95 del Título VI («De la evaluación del sistema educativo») que la evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos, entre los que se señalan los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia administración educativa.

## Funciones de la evaluación del sistema educativo

Suelen distinguirse diversas funciones de la evaluación del sistema educativo, aunque todas ellas están relacionadas entre sí y normalmente se tiende a utilizarlas conjuntamente (García García, 2000). No obstante, el diseño de una evaluación estará íntimamente relacionado con la importancia relativa dada a las distintas funciones de la evaluación del sistema educativo. De todas maneras, hoy en día nadie niega la función prevalente que cumple la evaluación del sistema educativo como instrumento en la toma de decisiones políticas de un país. García García (2000, pp. 234-235) distingue cinco funciones, pero nosotros hemos descompuesto una de sus funciones en dos diferentes, por lo que señalamos seis funciones de la evaluación del sistema educativo:

- a) Función diagnóstica: La evaluación trata de obtener una fotografía parcial del sistema educativo para conocerlo y observar su evolución. Es decir, se trata de lograr información relevante en un momento determinado.
- b) Función de toma de decisiones: La evaluación ofrece información a los políticos educativos para que éstos tomen las decisiones pertinentes sobre las acciones a emprender.
- c) Función de rendición de cuentas: La evaluación ofrece información sobre el sistema educativo como convicción de que éste debe responder a las demandas de la sociedad. Esta rendición de cuentas ha de contemplar tres ámbitos: los usuarios (la sociedad en general y la comunidad educativa en particular), el colectivo profesional docente y la propia administración (Tiana Ferrer, 1997).
- d) Función de comparación: La evaluación, utilizando sistemas de indicadores comunes, ofrece información comparativa acerca de subsistemas educativos de un Estado (en España, por ejemplo, entre las distintas comunidades autónomas) o entre diferentes Estados.
- e) Función de control o acreditación: La evaluación ofrece información sobre los estándares de calidad de los principios, gestión y componentes del sistema educativo.

- e) Función prospectiva: La evaluación ofrece información para predecir posibles cambios y anticipar necesidades futuras basándose en el comportamiento y resultados del sistema educativo actual.

## 1.6 Evaluación del sistema educativo y calidad educativa

Durante el siglo XX en gran parte de Europa, Estados Unidos y el resto de los países desarrollados se consiguió que la educación se extendiera a toda la población; es decir, se logró el principio de universalización de la educación. En el desarrollo de esa consecución primaba la cantidad; esto es, cuántos ciudadanos tienen acceso a la educación. Sin embargo, tras el logro mencionado, el acento ha pasado de la cantidad a la calidad. En este sentido, Pérez Juste 1998) señala tres perspectivas al hablar de calidad educativa:

1. La perspectiva absoluta que relaciona la calidad con excelencia, de tal manera que un sistema de calidad será aquél capaz de lograr la formación integral del alumno con grandes conocimientos, mente crítica, capacidad para comprender la realidad social, con conciencia de sus derechos y deberes, con actitud de compromiso, etc.
2. La perspectiva relativa que relaciona la calidad con superioridad, de tal manera que un sistema será de más calidad tras compararlo con el sistema anterior o con otros sistemas diferentes.
3. La perspectiva integral que relaciona la calidad con fines y logros y con procesos educativos, de tal manera que hablaremos de «diseñar un sistema en el que la calidad de las metas se articule con unos procesos eficientes que den lugar a resultados elevados, de forma que pueda hablarse de niveles adecuados de eficacia» (García García, 2000, p.240).

Como señala esta misma autora (pp. 240-241), la calidad del sistema educativo puede definirse y consecuentemente controlarse desde cuatro dimensiones interdependientes:

- Calidad como relevancia que asegura que lo que aprenden los alumnos responde a las necesidades sociales e individuales, desarrollándose a la vez como ciudadanos y como personas integrales física, intelectual, afectiva y socialmente.

— Calidad como equidad que asegura que todos los alumnos, independientemente de su origen y clase social tienen igualdad de oportunidades, procesos y resultados. Se asume que las dos dimensiones mencionadas, relevancia y equidad, deben estar presentes independientemente del planteamiento a seguir. Sin embargo, el modelo de evaluación variará en función de la importancia relativa dada a las otras dos dimensiones, eficacia y eficiencia, que vamos a señalar a continuación:

— Calidad como eficacia que asegura que los alumnos aprenden aquello establecido y consensuado en los programas educativos en el tiempo señalado. Trata de evaluar los resultados alcanzados por el sistema en relación con los objetivos propuestos previamente. En este caso, la estrategia metodológica se ciñe a la medición periódica de los resultados del rendimiento de los alumnos en distintos momentos del sistema en diferentes áreas curriculares. El término todavía novedoso de valor añadido utilizado cada vez con mayor asiduidad es el componente que relaciona las dimensiones de eficacia y equidad.

— Calidad como eficiencia que asegura que los medios, estrategias, procedimientos y recursos utilizados favorecen las experiencias educativas de los estudiantes y que permiten en último término aumentar el nivel tecnológico y económico del país. Trata de evaluar la racionalización de los costes y la relación entre los recursos utilizados, los procesos llevados a cabo y los resultados obtenidos. Cuando en el modelo de evaluación prima la eficiencia, entonces se plantea para mejorarlos procesos evaluando las estrategias de gestión y didácticas realizadas en los centros educativos.

### **Componentes de la evaluación del sistema educativo.**

Aunque, al contrario de lo que sucede con los otros ámbitos mencionados, no es fácil señalar un modelo general de evaluación del sistema educativo, vamos a señalar sus componentes principales.

#### **a) Evaluación del sistema educativo, necesidad y demanda social**

La preocupación por la mejora cualitativa de la educación está presente en la práctica totalidad de los países desarrollados o en vías de desarrollo. Hoy en día resulta imposible para los diferentes

responsables educativos obviar el debate sobre la calidad de la educación y los medios para mejorarla entre los cuales está la evaluación.

Los desafíos que afronta el sistema educativo, demanda como contrapartida una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a su disposición, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan. En España, la evaluación general del sistema educativo se atribuye al Instituto de Evaluación, que trabajará en colaboración con los organismos correspondientes que establezcan las Comunidades Autónomas.

En nuestro país falta tradición de evaluación del sistema. Hasta hace poco se ha evaluado a los alumnos, muy poco o casi nada a los profesores, algunos centros y programas y poco más. Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo.

En conjunto, todo ello pone de manifiesto un fenómeno nuevo que podríamos formular como la extensión de un interés creciente por la evaluación de los sistemas educativos, cada día más presente en la investigación educativa e incluso en la aparición como disciplina científica y como práctica profesional. La investigación y la práctica profesional han producido importantes transformaciones en la concepción y en la práctica de la evaluación.

La creciente demanda social de información sobre la educación que suele ir asociada a lo que se conoce como rendición de cuentas, reposa sobre la convicción de que las escuelas y el sistema educativo en su conjunto deben responder a las demandas que ciudadanos y sociedades les plantean. Son muchos quienes creen que la educación ha funcionado con opacidad. En el momento actual, dicha imagen resulta ampliamente insatisfactoria, siendo numerosas las voces que reclaman una mayor transparencia, en coherencia con los principios de una gestión democrática.

El conocimiento y análisis del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es fundamental para hacer el mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas.

Otro factor que también juega un papel nada desdeñable en favor de esa demanda de información y de rendición de cuentas es la crisis económica que afecta a gran parte de países, de manera cíclica o permanente. Se trata de la necesidad que existe, en épocas de crisis, de establecer prioridades en la asignación de recursos.

### **Finalidad de la evaluación del sistema educativo.**

La evaluación del sistema educativo, según se establece en el artículo 140 de la LOE tendrá como finalidad:

- Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación.
- Orientar las políticas educativas.
- Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.
- Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas.
- Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.

Es importante el conocimiento y diagnóstico del sistema educativo. La evaluación satisface la demanda social de información que se manifiesta de manera creciente en las sociedades democráticas. La evaluación como diagnóstico que proporciona conocimiento e información a los agentes implicados en el hecho educativo, es fundamental para hacer el mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas. Los resultados de la evaluación deben servir de base para la toma de decisiones que se producen en los diferentes niveles del sistema educativo.

La evaluación de los resultados no es una tarea fácil en absoluto. La evaluación del sistema educativo es compleja. En primer lugar, los diversos elementos o niveles de análisis (currículo, estudiantes, centros, profesorado, propio sistema) y en segundo lugar, la dificultad para delimitar qué debe entenderse por resultados de la educación.

Los procesos de cambio constituyen hoy en día una aportación de primer orden para la comprensión de los fenómenos educativos. Si la evaluación cumple una función permanente de información valorativa acerca del estado de la educación, dicha tarea adquiere una importancia aún mayor en épocas de cambio acusado y durante los procesos de reformas educativas. Los procesos de reforma exigen no solo fundamentar la necesidad del cambio y en la dirección que debe producirse, sino también establecer qué efectos se desean y poder valorar así sus consecuencias.

### **Objeto de la evaluación**

La evaluación educativa comenzó refiriéndose primordialmente a los estudiantes y a sus procesos de aprendizaje. Posteriormente se ha ido ampliando hacia otros ámbitos como la evaluación de la labor profesional del docente, el proceso de diseño y desarrollo del currículo y la organización y funcionamiento de los centros educativos. Surge también la necesidad de evaluar la función directiva, la inspección y las propias Administraciones educativas. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación.

En la evaluación del sistema educativo hay un ámbito fundamental y esencial, la evaluación de los centros educativos en su conjunto. Es necesario valorar no solo los resultados, sino también los procesos y su organización y funcionamiento.

## **Responsabilidad de la evaluación**

Son cada vez más los países que han puesto en marcha programas de evaluación de sus sistemas educativos, a menudo llevados a cabo por instituciones creadas al efecto, como es el caso, en España, del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que éstas determinen, que evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

Los equipos directivos y el profesorado de los centros docentes, según lo establecido en el artículo 142 de la LOE, deben colaborar con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros.

## **Principios de la evaluación del sistema educativo**

Alejandro Tiana (1996) señala los siguientes criterios para el desarrollo de políticas de evaluación del sistema educativo:

- *Credibilidad e independencia institucional,*
- *Participación de la comunidad educativa,*
- *Integración de métodos y enfoques,*
- *Coherencia con los objetivos del sistema educativo.*

En definitiva, existen razones de peso para llevar a cabo la evaluación del sistema, siempre en el contexto de la mejora de la calidad, que es la finalidad fundamental de la evaluación, y en ello el grado de acuerdo es sustancial: se debe evaluar el sistema porque es preciso conseguir información para la toma de decisiones, para la rendición de cuentas, para valorar resultados, para analizar los procesos, para poner en relación a todos los implicados en el proceso, para abrir

procesos de reflexión y debate sobre las cuestiones fundamentales, para orientar la política y los procesos de cambio, para orientar la política y los procesos de cambio, para mejorar el rendimiento de los centros, programas y servicios.

### **Evaluación del sistema educativo y marco normativo.**

Artículo de la **LOE** referido a la evaluación del sistema educativo.

| <b>DIMENSIÓN</b>                           | <b>LOE</b> |
|--------------------------------------------|------------|
| Ámbitos de la evaluación                   | Art. 41    |
| Organismos responsables de la evaluación   | Art. 42    |
| Evaluación general del sistema educativo   | Art. 43    |
| Evaluaciones individualizadas              | Art. 44    |
| Planes de evaluación de centros            | Art. 45    |
| Planes de evaluación directiva             | Art. 46    |
| Difusión del resultado de las evaluaciones | Art.47     |

## **b) Evaluación y pruebas externas**

### **Evaluaciones de diagnóstico**

Las evaluaciones de diagnóstico fueron establecidas por primera vez por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) estableció también en el marco de la evaluación del sistema educativo, la evaluación es de diagnóstico. En su artículo 144 reguló dos tipos de evaluaciones externas: *las evaluaciones generales de diagnóstico y las evaluaciones de diagnóstico*.

Tanto las evaluaciones generales de diagnóstico como las de diagnóstico han sido sustituidas en la LOMCE por las evaluaciones individualizadas.

No obstante, las Administraciones educativas podrán establecer de acuerdo con el artículo 140 otras evaluaciones con fines de diagnóstico.

Y en la actualidad, todas estas evaluaciones están en tela de juicio y es posible que veamos algunos cambios en los próximos días o meses.

Evaluaciones individualizadas establecidas en el marco de la evaluación del sistema educativo español de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

#### **Aspectos generales**

Los criterios de evaluación correspondientes a las evaluaciones individualizadas establecidas en los artículos 20.3, 21, 29 y 36 bis de esta Ley Orgánica, serán comunes para el conjunto del Estado.

En concreto, las pruebas y los procedimientos de las evaluaciones indicadas en los artículos 29 y 36

bis se diseñarán por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Dichas pruebas serán estandarizadas y se diseñarán de modo que permitan establecer valoraciones precisas y comparaciones equitativas, así como el seguimiento de la evolución a lo largo del tiempo de los resultados obtenidos.

La realización material de las pruebas corresponde a las Administraciones educativas competentes. Las pruebas serán aplicadas y calificadas por profesorado del Sistema educativo español externo al centro.

Reglamentariamente se regulará el procedimiento de revisión de los resultados de las evaluaciones.

Las autoridades educativas establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones individualizadas se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

### **Evaluación de tercero de Primaria**

Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas.

Esta evaluación comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.

De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas.

### **Evaluación final de Educación Primaria**

Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a

todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

Hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación, la evaluación de Educación Primaria recogida en el artículo 21 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, será considerada muestral y tendrá finalidad diagnóstica. La selección de alumnos y centros será suficiente para obtener datos representativos. Las Administraciones Educativas podrán elevar el número de centros participantes por encima de las necesidades muestrales o hacerla con carácter censal.

### **Evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria**

Hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado Social y Político por la Educación, la evaluación de Educación Secundaria Obligatoria tendrá las siguientes características:

- a) La evaluación no tendrá efectos académicos.
- b) La evaluación será considerada muestral y tendrá una finalidad diagnóstica, participando únicamente en ella el alumnado matriculado en cuarto curso que haya sido seleccionado por la Administración educativa, exclusivamente por la opción cursada. La selección de alumnos y centros será suficiente para obtener datos representativos. Las Administraciones Educativas podrán elevar el número de centros participantes por encima de las necesidades muestrales o hacerla con carácter censal.
- c) Evaluará el grado de adquisición de la competencia matemática, la competencia lingüística, la competencia social y cívica y tendrá como referencia principal las materias generales del bloque de las asignaturas troncales cursadas en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria.

Hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación la evaluación regulada en el artículo 29 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, será

considerada muestral y tendrá finalidad diagnóstica. Se evaluará el grado de adquisición de la competencia matemática, la competencia lingüística y la competencia social y cívica, teniendo como referencia principal las materias generales del bloque de las asignaturas troncales cursadas en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Esta evaluación carecerá de efectos académicos.

La selección de alumnos y centros será suficiente para obtener datos representativos. Las Administraciones Educativas podrán elevar el número de centros participantes por encima de las necesidades muestrales o hacerla con carácter censal.

Los títulos de graduado en Educación Secundaria Obligatoria expedidos hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación permitirán acceder indistintamente a cualquiera de las enseñanzas postobligatorias recogidas en el artículo 3.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

### **Evaluación final de Bachillerato**

Hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto Social y Político por la Educación, la evaluación de Bachillerato para el acceso a los estudios universitarios tendrá las siguientes características:

- a) La evaluación únicamente se tendrá en cuenta para el acceso a la Universidad, pero su superación no será necesaria para obtener el título de Bachiller.
- b) Podrá presentarse a la evaluación el alumnado que esté en posesión del título de Bachiller, así como los alumnos que se encuentren en alguna de las situaciones contempladas en la disposición adicional tercera del Real Decreto 310/2016, de 29 de julio.
- c) Las administraciones educativas, en colaboración con las Universidades, que asumirán las mismas funciones y responsabilidades que tenían en relación con las Pruebas de Acceso a la Universidad, organizarán la realización material de la evaluación final de Bachillerato para el acceso a la

Universidad. No obstante, cada administración educativa podrá delimitar el alcance de la colaboración de sus universidades en la realización de la prueba. Dicha evaluación tendrá validez para el acceso a las distintas titulaciones de las universidades españolas.

d) La adquisición de las competencias se evaluará a través de las materias generales cursadas del bloque de las asignaturas troncales de segundo curso y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura. Los alumnos que quieran mejorar su nota de admisión podrán examinarse de, al menos, dos materias de opción del bloque de las asignaturas troncales de segundo curso. Sólo podrán presentarse a esta evaluación aquellos alumnos y alumnas que hayan obtenido evaluación positiva en todas las materias.

Sólo podrán presentarse a esta evaluación aquellos alumnos y alumnas que hayan obtenido evaluación positiva en todas las materias.

A los efectos de este apartado, sólo se computarán las materias que como mínimo el alumno o alumna debe cursar en cada uno de los bloques. Además, en relación con aquellos alumnos y alumnas que cursen Lengua Cooficial y Literatura, sólo se computará una materia en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, con independencia de que los alumnos y alumnas puedan cursar más materias de dicho bloque.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá para todo el Sistema Educativo Español los criterios de evaluación y las características de las pruebas, y las diseñará y establecerá su contenido para cada convocatoria.

La superación de esta evaluación requerirá una calificación igual o superior a 5 puntos sobre 10.

Las modificaciones introducidas en los requisitos para la obtención de certificados y títulos, en el artículo 37 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en los requisitos para la obtención del título de Bachillerato por los alumnos a los que se refiere el artículo 44, apartado, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo y en el artículo 50, apartado 2, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, así como para la evaluación final de Bachillerato en el artículo 36 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo quedan suspendidas hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación.

### **c) Evaluaciones y pruebas internacionales**

Para el estudio de las evaluaciones internacionales nos vamos a centrar en los programas de evaluación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

La IEA lleva a cabo esencialmente las evaluaciones PIRLS y TIMSS. La OCDE, las evaluaciones de PISA, TALIS y PIAAC.

#### **Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)**

Fundada en 1959, la IEA ha dirigido estudios sobre las políticas, las prácticas y los resultados educativos en más de 60 países de todo el mundo.

El mayor mérito científico de la IEA ha sido poner en marcha instrumentos que han hecho factible la mayor comparación de datos sobre el rendimiento de los alumnos que frecuentan sujetos a sistemas de enseñanza diferentes. Alrededor de la IEA, se constituyó en aquellos años una comunidad científica internacional especializada en la evaluación a gran escala de los conocimientos de los alumnos.

La Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) lleva a cabo evaluaciones internacionales, que buscan proveer de información de calidad sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, y los contextos educacionales en los que aprenden. Sus informes permiten que las naciones participantes analizar sus resultados a lo largo de los diferentes años y comparar el logro educativo de los estudiantes.

Se aplica desde 1995, cada cuatro años. En España se aplica a estudiantes de 4º de Educación Primaria. Se evalúa la competencia lectora y los aprendizajes en las áreas de Matemáticas y de Ciencias Naturales. Como complemento a la prueba realizada a los estudiantes, el estudio utiliza cuestionarios con el fin de recoger información del contexto educativo en que éstos aprenden.

- **PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora**

Mide las tendencias en el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de 4º curso de Educación Primaria (9-10 años). En el último año (2011) han participado más de 50 países, entre ellos España que ya había tomado parte en 2006.

PIRLS considera que la competencia lectora está condicionada por la motivación que se tiene para leer y distingue dos propósitos: la lectura como experiencia literaria (generalmente realizada para disfrute personal) y la lectura para adquisición y uso de información, realizada como parte de la interacción social o como instrumento para el aprendizaje.

La prueba propiamente dicha se materializa en un cuadernillo de prueba que incluye dos bloques de evaluación. Cada bloque de evaluación consta un texto de estímulo, seguido de las preguntas (una media de 12 por texto) de varios tipos: opción múltiple, semiestructurada y abierta o de respuesta construida. La mitad de los textos son literarios (pequeños relatos o cuentos) y la otra mitad son informativos en forma de artículos infantiles sobre un tema, un folleto de excursión, etc.

- **TIMSS, estudio de carácter curricular, de los conocimientos de matemática y ciencia**

La prueba TIMSS (Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias) es una evaluación de los conocimientos de matemáticas y de ciencias de los estudiantes de cuarto y octavo grado (segundo de la ESO), en países alrededor de todo el mundo. Esta evaluación fue desarrollada por la IEA, con el objetivo de permitir que las naciones participantes compararan el logro educativo de los estudiantes a nivel internacional.

Los objetivos de la prueba y los temas que cubre se explicitan en marcos de referencia que están en concordancia con la mayor parte de los currículos vigentes en los países participantes. A través de la aplicación de una serie de instrumentos, TIMSS pretende medir cuánto de los currículos prescritos para las matemáticas y las ciencias se pueden considerar como implementados por el profesorado y, de acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes, cuánto se puede considerar como logrado.

Las pruebas TIMSS valoran: dominios de contenidos y dominios cognitivos o habilidades: conocimientos, aplicación y razonamiento.

Se utilizan dos formatos de pregunta en la evaluación: elección múltiple y respuesta construida.

### **La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE -.**

- **El estudio PISA (Programme for International Student Assessment)**

Este estudio trata de contribuir a la evaluación de lo que los jóvenes de 65 países saben y son capaces de hacer a los 15 años. Se trata de un proyecto de la OCDE, cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria. Se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral. Los objetivos específicos de PISA son:

- \* Orientar las políticas educativas, al enlazar los resultados de los alumnos en las pruebas cognitivas con su contexto socio-económico y cultural, además de considerar sus actitudes y disposiciones, y al establecer rasgos comunes y diferentes en los sistemas educativos, los centros escolares y los alumnos.
- \* Profundizar en el concepto de competencia, referida a la capacidad del alumno de aplicar el conocimiento adquirido dentro y fuera de su entorno escolar, en las tres áreas clave objeto de evaluación del estudio.
- \* Relacionar los resultados de los alumnos con sus capacidades para el auto-aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo su motivación e interés, su auto-percepción y sus estrategias de aprendizaje.
- \* Elaborar tendencias longitudinales para mostrar la evolución de los sistemas educativos en un plano comparativo internacional.

Es muy importante destacar que el Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. España ha participado, desde su primera edición en el año 2000, en todos los ciclos trienales. En 2012, además de la muestra estatal, las comunidades autónomas amplían su muestra regional para poder recabar datos que sean comparables a nivel internacional.

### **¿Qué evalúa PISA?**

A diferencia de otras pruebas, PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades.

La evaluación se centra únicamente en la competencia lectora, en la competencia matemática y en la competencia científica.

El rendimiento del alumnado se estima a través de las **tareas** que son superadas con éxito.

### **¿Cómo son las pruebas?**

Los exámenes utilizados en el proceso de evaluación no requieren otra cosa que papel y lápiz y cada estudiante cuenta con dos horas para responderlo. También han sido utilizadas el último año las pruebas por ordenador.

Además del examen propiamente dicho, los estudiantes deben responder un cuestionario de contexto en el que se les hacen preguntas sobre sí mismos y sobre sus hogares.

### **Contexto**

Un cuestionario dirigido al responsable de cada escuela permite recabar información sobre el contexto del estudiante: las condiciones de su entorno, su familia, sus hábitos de estudio, las condiciones de su escuela.

### **Los resultados**

PISA se propone ofrecer un perfil de las capacidades de los estudiantes de 15 años de todos los países donde se aplica el examen. Además, provee información sobre el contexto personal, familiar y escolar de los participantes en la muestra.

Los resultados de la prueba describen el grado en el que se presentan las competencias estudiadas y permiten observar la ubicación de los resultados de cada país en el contexto internacional.

## **Evaluación cíclica.**

La evaluación a través del PISA se realiza cada tres años, con el objeto de permitir a los países supervisar adecuadamente su desempeño y valorar el alcance de las metas educativas propuestas. Cada año de su realización el proyecto se ha concentrado en alguna de las tres áreas evaluadas.

- **TALIS: Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje**

TALIS (Teaching and Learning Internacional Survey) es un estudio internacional promovido por la OCDE cuyo objetivo principal es ofrecer información sobre los procesos educativos (aspectos de la enseñanza y el aprendizaje) a través de encuestas a los profesores y a los directores de los centros (únicamente de secundaria). Con ello se pretende contribuir a la elaboración de indicadores internacionales que ayuden a los países a desarrollar su política educativa respecto al profesorado y al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El primer ciclo del estudio tuvo lugar en 2007/2008 y en él participaron 24 países. En 2013 tuvo lugar la recogida de datos del segundo ciclo, TALIS 2013, que cuenta con la participación de 34 países.

La Comisión Europea ha decidido seguir apoyando este proyecto, que considera fundamental, reservando una parte de su presupuesto para costear gran parte de las cuotas internacionales de los países europeos participantes.

## Aspectos valorados

Acerca de los profesores: perfil demográfico de los profesores, nivel educativo de los profesores y formación específica, distribución de los profesores en centros según tipos de los estudiantes, experiencia laboral de los profesores.

Acerca de los centros: principales características de los centros educativos, recursos de los centros educativos, clima escolar en relación al alumnado, autonomía de los centros educativos.

Acerca de los directores: perfil demográfico de los directores, el trabajo de los directores, formación de los directores y satisfacción de los directores con su trabajo.

- **Programa Internacional para la Evaluación de Competencias de la población adulta (PIAAC)**

El Programa PIAAC es una iniciativa también de la OCDE para evaluar los conocimientos y las competencias profesionales de la población adulta (16-65 años), similar al conocido programa PISA.

La encuesta internacional PIAAC se ha diseñado para proporcionar información sobre algunas de las competencias esenciales en la sociedad y cómo estas se utilizan en el ámbito laboral y cotidiano. Se trata de una evaluación directa de la comprensión lectora, las matemáticas y la resolución de problemas en entornos informatizados (esta última no en todos los países), habilidades consideradas “clave” en el procesamiento de información.

Representa el estudio internacional más completo realizado hasta ahora en lo que respecta a las destrezas de la población adulta, centrándose en habilidades clave para el progreso de la vida económica y social del siglo XXI.

PIAAC evalúa en todos los países participantes dos habilidades básicas y otras dos opcionales, a criterio de cada país. Las básicas son: comprensión lectora y competencia matemática (capacidad de utilizar, aplicar, interpretar y comunicar información y conceptos matemáticos. Respecto a los componentes opcionales, estos son: Resolución de problemas en entornos informatizados, es decir, la capacidad de utilizar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y comprensión lectora.

España ha optado por no realizar la evaluación del componente de resolución de problemas en entornos informatizados y sí el de componentes de la comprensión lectora, con el objetivo de atender y conocer mejor los niveles más bajos de capacidad lectora, a la luz de los resultados de PISA.



### **I.6 Evaluación de la calidad educativa.**

En la actualidad, la evaluación es un proyecto de amplia presencia en el Sistema Educativo Nacional. No se discute su importancia y la exigencia de que cumpla un papel de retroalimentación para mejorar el aprendizaje, a la vez que ofrece, a diferentes niveles, la información necesaria para tomar decisiones que

mejoren el funcionamiento del sistema. La evaluación no determina la calidad de la educación, pero sí puede ayudar a su mejoría si se usa adecuadamente.

En ese sentido el Sistema Educativo Nacional de México tiene y avances importantes, pero aún queda un largo camino por recorrer. Para describir esta situación se expondrán enseguida, a manera de antecedentes, las acciones realizadas y posteriormente se describirá la estrategia diseñada para lograr el objetivo propuesto.

De acuerdo con este diseño de evaluación, se previó comparar los resultados de los alumnos que terminaban 2°, 4° y 6° grados en el ciclo escolar 1992-93, con los resultados de los alumnos que egresaban dos años después de los mismos grados; y realizar el seguimiento de una misma población a través de tres grados escolares. Además, en cada levantamiento se recopiló información del contexto de los alumnos para observar la relación que guardaba con los resultados de aprendizaje.

Los resultados obtenidos permitieron apreciar la problemática que enfrentan las escuelas en términos del logro de los contenidos propuestos en los programas de estudio. En los cinco levantamientos de datos efectuados se observó que, si los resultados se analizaban desde una perspectiva federativa, prácticamente no existían diferencias en los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos. Pero, si los resultados se analizaban por tipo de escuela, se encontraban diferencias en algunos casos muy marcadas.

La observación de estas diferencias llevó al planteamiento de la siguiente pregunta: ¿Qué permite explicar los bajos niveles de logro escolar y, sobre todo, las diferencias en el nivel de aprendizaje en los diversos tipos de escuela?

Sin duda, la respuesta no es simple ni queda reducida a una relación de causa-efecto, sobre todo si se considera que en la escuela ocurren procesos que tienen significados complejos y en alguna medida poco estudiados. En este caso, las experiencias de evaluación efectuadas y la revisión de la investigación social relacionada con los problemas de bajo logro escolar, permiten considerar que las características del contexto socioeconómico del alumno, la forma que asume la prestación del servicio educativo y la interacción entre ambas definen las causas del bajo logro escolar.

Los resultados obtenidos permitieron advertir que algunas características de los alumnos, como no tener acceso a la educación preescolar, el ingreso tardío a la escuela, la repetición de algún grado, la baja escolaridad de los padres y la realización de alguna actividad laboral complementaria del alumno para la manutención del hogar, influyen en conjunto de manera negativa en el aprovechamiento escolar de la manera siguiente:

- El acceso de los alumnos a la educación preescolar, que para algunos autores supone una oportunidad de eliminar los problemas de privación cultural típicos de los estratos más desfavorecidos dados los conceptos educativos que se promueven en este nivel, influye positivamente en los niveles de aprovechamiento escolar. Las Escuelas Rurales Públicas y los Cursos Comunitarios representaron en este estudio los mayores promedios de inasistencia a este nivel educativo.

En el marco de las comparaciones efectuadas, alumnos con antecedentes de educación preescolar (sobre todo si cursaron 2 años) mostraron mejores niveles de habilidades básicas que aquellos que no habían asistido a este tipo de educación, lo que permitió apreciar sus efectos positivos y sugerir la pertinencia de alcanzar una mayor cobertura, sobre todo en aquellas poblaciones de alumnos que mostraron mayores carencias.

- La influencia de la educación preescolar pudo apreciarse inclusive hasta sexto grado de primaria, donde los alumnos con estos antecedentes mostraron mejores niveles de aprovechamiento que los alumnos carentes de éstos.

La reprobación es un problema que responde más a razones administrativas que pedagógicas, pues cursar un nuevo ciclo escolar no garantiza cubrir las necesidades de formación del alumno y sí crea un contexto escolar y familiar contrario que afecta su rendimiento.

De acuerdo con la comparación efectuada, alumnos repetidores de sexto grado mostraron más bajos niveles de aprovechamiento en español y Matemáticas que los no repetidores, lo cual permite afirmar que es importante diseñar estrategias alternativas para eliminar la reprobación y buscar otras opciones encaminadas a atender las deficiencias de formación de los alumnos.

- La baja escolaridad de los padres de los alumnos, que es más sintomática en los que habitan en comunidades rurales que en las urbanas, tiene, en conjunto, un efecto en el aprendizaje que no debe soslayarse. En todos los casos se pudo observar que una menor escolaridad de ambos padres de familia afecta de manera significativa el rendimiento escolar de los alumnos en Español y Matemáticas.

En cuanto a la oferta educativa y en coincidencia con algunas formulaciones críticas sobre el funcionamiento actual de las escuelas de educación primaria, debe prestarse especial atención a los siguientes aspectos:

- Los programas de formación del magisterio no están acordes con la realidad escolar a la que se enfrentarán los maestros; por ejemplo, no se aborda suficientemente la metodología para la atención multigrado, cuando la gran mayoría de los egresados inicia su labor docente en escuelas unitarias o incompletas.
- En términos de la asignación de profesores a las escuelas, debe señalarse que la menor escolaridad de los docentes con menor nivel académico, se concentra en las escuelas de educación indígena, donde se detectó que el 45% de los docentes tiene una escolaridad máxima de Bachillerato, 35% tiene estudios de Normal Básica en educación primaria y únicamente el 3% reportó tener estudios de Normal Superior.
- La preparación profesional de los maestros y su compromiso encauzado en la Carrera Magisterial son elementos que están actuando con una gran influencia en el aprovechamiento escolar de los alumnos; no obstante, debe señalarse que el programa ha incorporado más maestros de escuelas urbanas que de rurales e indígenas.

## Evaluación en el aula

En lo que se refiere a esta acción, se realizó un diagnóstico sobre la práctica evaluativa de los docentes en el aula y los conocimientos sobre aspectos teóricos y normativos que la sustentan. En general, se observó que los docentes no conocen los documentos normativos que rigen la evaluación en el aula y, por tanto, no aplican las disposiciones emanadas de éstos. Asimismo, manifestaron que su formación en materia de evaluación era insuficiente, por lo cual requirieron actualización en este sentido.

En cuanto a los aspectos que privilegian los docentes para evaluar, la mayor frecuencia se observó en la utilización de pruebas para evaluar la adquisición de conocimientos y en la participación en clase, dejando en segundo término aspectos tan importantes como el desarrollo de habilidades y destrezas.

De manera general se confirmaron los supuestos de los que partió el trabajo y se captó información detallada para el estudio de dos tipos de estrategias:

- Las relativas a la formación y actualización docente, que se difundieron para apoyar las acciones emprendidas por el componente del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), responsable de la capacitación y actualización.
- Las relativas al apoyo a la evaluación del docente, para lo cual se elaboró el documento denominado “Estrategias de Evaluación en el Aula, Educación Primaria”, constituido por un conjunto de doce fichas que proponen estrategias diferentes a las utilizadas cotidianamente por el docente-aula.

Desde hace más de 20 años, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Evaluación (DGE), desarrolla estudios y acciones de evaluación educativa con el propósito de obtener información confiable para la toma de decisiones y el planteamiento de políticas en el sector.

La experiencia institucional se inició en 1972. Desde ese momento la importancia que ha cobrado la función de evaluación ha ido en aumento; sin embargo, dicha importancia no siempre ha ido acompañada de un apoyo manifiesto mediante la asignación de los recursos financieros, humanos y técnicos necesarios para el desarrollo de la función evaluativa. En este sentido, la evaluación educativa no ha podido impactar, en su aspecto técnico, en el Sistema Educativo Nacional, como mecanismo básico de información y realimentación.

En México, la evaluación educativa se realiza desde dos ámbitos fundamentales y complementarios: el interno, a cargo de los responsables de otorgar un servicio educativo, y el externo, que se realiza por evaluadores que no forman parte del servicio educativo a evaluar. Reglamentariamente, la evaluación externa compete a la Dirección General de Evaluación (DGE).

Hasta ahora la evaluación externa se ha desarrollado fundamentalmente por la Federación de manera central, lo que ha propiciado que las evaluaciones realizadas ofrezcan información para caracterizar la situación educativa del país en su conjunto.

En este contexto, actualmente se desarrollan cuatro proyectos que merecen una mención especial. En el marco del Programa para Abatir el Rezago Educativo, la evaluación del aprendizaje y la evaluación en el aula; y en el Programa de Carrera Magisterial, la evaluación de la preparación profesional y la evaluación del aprovechamiento escolar.

#### Evaluación del aprendizaje

##### *Objetivos*

- Establecer un sistema de medición del logro educativo que proporcione periódicamente información válida, confiable y comparable, de tal forma que sea posible producir series históricas para determinar el avance, el estancamiento o el retroceso en los niveles de logro y que permita correlacionar éste con otras variables.
- Mejorar los procesos de difusión de resultados, generando informes de destino tipo, según el usuario de la información.
- Probar modelos matemáticos para la equiparación de resultados en el tiempo, independientemente de las modificaciones curriculares.

- Identificar los factores de contexto que inciden en el logro educativo.

Al inicio del ciclo escolar 1994-95 se distribuyó el documento base de las Estrategias de Evaluación a todos los docentes de las escuelas de educación primaria de control oficial de las cuatro entidades consideradas por el PARE.

La opinión que los docentes tuvieron sobre las estrategias se captó a través de tres mecanismos: cuestionarios, seguimiento del uso de las estrategias y reunión de intercambio de experiencias. Lo observado indica que en las zonas urbanas fue donde mejor se desarrollaron las estrategias, por las condiciones en las que operan estas escuelas (mayor infraestructura, recursos materiales y didácticos, etc.). Es importante mencionar que, como producto del trabajo, los docentes formularon propuestas concretas para la adecuación de las estrategias.

- 4. Programa de Carrera Magisterial
- Dos de las acciones de evaluación más importantes por su cobertura e impacto se dan en el marco del Programa de Carrera Magisterial. El objetivo de dicho Programa es elevar la calidad de la educación y revalorar la función magisterial; consiste en un sistema de promoción horizontal cuya participación es voluntaria e incluye un esquema de mejoramiento salarial sustentado en los resultados de una evaluación al docente.

## Desempeño profesional

El Desempeño Profesional lo entendemos como el conjunto de acciones cotidianas que realiza el maestro en la organización y conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, así como en la interacción con sus alumnos, la comunidad escolar y la comunidad en general, con el propósito de obtener resultados significativos en términos de aprendizaje y cambios de conducta. Este factor comprende cuatro aspectos.

- Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Participación en el funcionamiento de la escuela.
- Participación en la interacción escuela-comunidad.

La evaluación de este factor está dirigida principalmente a elevar la calidad de la educación y a propiciar cambios positivos en la práctica educativa.

## 6. Evaluación en los estados

Si bien actualmente existen políticas establecidas para promover el desarrollo de acciones de evaluación educativa en los estados, aún no se ha logrado que la práctica de la evaluación se institucionalice en todos ellos. En este momento son 14 los estados que, dentro de la estructura de sus Secretarías de Educación, cuentan con un área específica para atender la evaluación educativa; sin embargo, estas áreas no cuentan con un nivel de desarrollo técnico suficiente ni homogéneo entre estados, requisito necesario para aportar información suficiente y de calidad al Sistema Nacional de Evaluación.

En este sentido, el proyecto más importante que tiene actualmente la DGE, tiene como objetivo coadyuvar a elevar la calidad de la educación en los estados, mediante el establecimiento formal de un grupo técnico capacitado para la realización de evaluaciones que permitan la valoración y reorientación de la calidad de los servicios educativos que se prestan en cada entidad, así como las evaluaciones que se requieran a nivel central.

El primer paso para el logro de este objetivo es que el gobierno de cada estado adquiera el compromiso de establecer un grupo formal cuya función sustantiva sea la evaluación; posteriormente y de manera paulatina, se transferirá de la DGE a cada entidad la metodología hasta el momento desarrollada. En este sentido se dará importancia central a la formación de los recursos humanos que constituyan los grupos estatales de evaluación, procurando la mejor calidad de formadores en los diversos tipos de eventos.

Se espera también que el trabajo de las áreas de evaluación cubra aspectos esenciales que de una u otra forma la evaluación central ha cubierto, tales como la evaluación en el aula y la amplia difusión de los resultados encontrados.

Lograr que la evaluación se convierta en una herramienta útil para elevar la calidad de la educación, requiere el esfuerzo compartido y coordinado de los estados y de la Federación, en un Sistema Nacional de Evaluación que aporte a los diferentes participantes información de calidad para la toma de decisiones en los ámbitos central, regional y local.

## 1.7 Modelos de evaluación

### MODELOS TEÓRICOS DE EVALUACIÓN

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

Madaus y Kellaghan (2000) mencionan que algunos autores han criticado la utilización del término modelo para referirse a las alternativas o perspectivas de evaluación. La crítica se fundamenta en el hecho de que estas perspectivas no cuentan con el nivel de formalización que tienen algunos modelos en ciencia, como es el caso de los modelos matemáticos. En respuesta y como defensa de la utilización del término modelo, los autores argumentan que las definiciones comunes de los diccionarios plantean que un modelo es una síntesis o abstracción de un fenómeno o proceso. Si se considera la evaluación como un proceso, entonces los modelos de evaluación constituyen la forma como un autor resume o conceptualiza la manera como debe efectuarse el proceso de evaluación. Un modelo puede definirse también como una metáfora, y en ese sentido, un modelo de evaluación puede concebirse como la metáfora o forma de pensar la evaluación que tiene el autor del modelo. Cada modelo se orienta a responder ciertas preguntas y, por tanto, para la elección de un modelo particular deben considerarse las preguntas que se pueden responder a partir de su utilización y los recursos que se tienen para responderlas. En situaciones de restricción presupuestaria es recomendable elegir varios modelos que permitan recolectar las mejores evidencias para responder las preguntas planteadas.

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

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

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

Diversos autores coinciden en que, para desarrollar indicadores, se debe adoptar un modelo del sistema educativo (Blank y Gruebel, 1993; Jones y Nielsen, 1994). Los modelos permiten identificar los elementos clave que requieren ser medidos dentro del sistema; incluyen las relaciones teóricas entre los componentes y permiten distinguir áreas en las que es necesario intervenir. Los sistemas de indicadores en su conjunto se derivan de los modelos de evaluación. La operacionalización de los componentes del modelo en entidades mensurables es lo que se conoce como indicadores; en tanto que el conjunto de indicadores constituye un sistema (Ogawa y Collom, 1998).

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

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

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

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

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

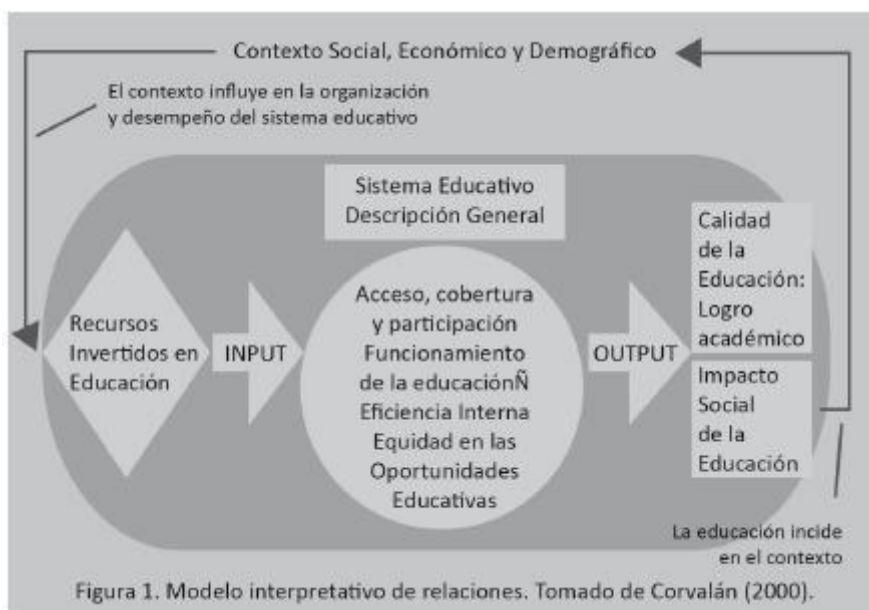
Por último, el modelo sistémico aborda el análisis de los insumos, la estructura, el proceso y las salidas en términos de resultados (Sheerens y Creemers, 1989). En él, la evaluación se fundamenta

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

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

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

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



A partir de este modelo de relaciones se pueden derivar cinco grandes categorías de indicadores:

1) contexto demográfico, social y económico y descripción general del sistema de educación; 2) recursos en educación; 3) desempeño de los sistemas educativos; 4) calidad de la educación; y 5) impacto social de la educación.

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

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

#### *Recursos en educación*

Permiten conocer la disponibilidad, características generales, técnicas y distribución de los

recursos humanos, materiales, así como financieros que contribuyen al proceso educativo. Algunos ejemplos de este tipo de indicadores son: gasto educativo por estudiante; gastos en desarrollo e investigación educativa; o porcentaje de la fuerza laboral del país que se dedica al campo educativo.

#### *Desempeño de los sistemas educativos*

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

#### *Calidad de la educación*

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

#### *Impacto social de la educación*

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

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

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

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

El sistema de indicadores de Canadá se ha desarrollado a partir de la propuesta de la OCDE. Aunque ese país ha participado desde el inicio en *Education at a Glance*, y posee un sistema de indicadores alineado al de la OCDE, su gobierno, preocupado por ofrecer a los políticos y canadienses un sistema que permita monitorear el desempeño del sistema educativo al interior de

las provincias, se dio a la tarea en 1996 de desarrollar un sistema de indicadores educativos, que, con el transcurso de los años, fueron modificándose para agruparse en cinco categorías en su edición de 2005 y 2007: 1) características de la población escolar; 2) financiamiento del sistema educativo; 3) educación elemental secundaria; 4) educación postsecundaria; y 5) transiciones y resultados. En 2009, las categorías se redujeron a las siguientes: 1) los resultados de las instituciones educativas y el impacto del aprendizaje; 2) recursos financieros y humanos invertidos en educación; y 3) acceso a la educación, participación y progresión. Actualmente, el sistema cuenta con diez indicadores agrupados en las categorías ya mencionadas (Canadian Education Statistics Council, 2005, 2007, 2009).

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

En el contexto mexicano, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha desarrollado desde 2003 un sistema de indicadores del sistema educativo nacional. En su edición 2008, éste se integró de 37 indicadores, que, a su vez, se subdividen en 297 subindicadores agrupados alrededor de cinco categorías: 1) contexto social; 2) agentes y recursos en el sistema; 3) procesos educativos y gestión; 4) acceso y trayectoria; y 5) resultados educativos (INEE, 2009).

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

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

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

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

Uno de los principales criterios para seleccionar indicadores es que éstos sean políticamente relevantes, lo cual permitirá que el sistema de indicadores incluya aspectos cruciales, tanto para las políticas como para los programas. En este mismo sentido, es de suma importancia que los indicadores produzcan información útil en los ámbitos local, estatal y nacional; es decir, deben respetar la autonomía y, al mismo tiempo, ser sensibles para discernir entre definiciones locales y nacionales.

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

Aunque el diseño y uso de los indicadores cuenta con una amplia aceptación entre teóricos, investigadores, prácticos y políticos de la educación, este enfoque no está exento de críticas. Para Lashway (2001), por ejemplo, aunque los indicadores encierran la promesa de un mejoramiento del proceso de toma de decisiones, pueden con facilidad provocar confusión. Un peligro latente es la

recolección indiscriminada de datos; esto no sólo involucra dinero y esfuerzo, sino que puede atrapar a quienes toman las decisiones en un mar de números, lo cual hace difícil que puedan distinguir lo importante de lo trivial.

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

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

Para Stufflebeam y Shinkfield (1995), la evaluación tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. En sus estudios acerca de diferentes modelos de evaluación, los agrupa en diferentes categorías: la pseudoevaluación, la cuasievaluación, la evaluación verdadera y la evaluación holística.

### **1.8- La pseudoevaluación.**

También llamada evaluaciones políticamente orientadas en las que se intenta conducir a determinadas conclusiones mediante una evaluación. Distinguen dos tipos:

Pseudoevaluación:

### 1. Evaluaciones encubiertas:

Convertir la evaluación dominación, control y opresión; se relaciona con las evaluaciones de docentes o hasta de los altos mandos, ya que ahí el estudiante no puede generar una buena evaluación dado a las repercusiones que este puede tener al generar establece puntos en contra de la persona que se está siendo evaluada

Poner la evaluación al servicio de quienes más tienen o mas pueden; esto se podría dar cuando se realicen las valoraciones de lo que sucede dentro de la institución y solo el personal con mayor poder tomarla decisión es pecado preguntar la opinión de su equipo trabajo.

Atribuir los resultados a causas más o menos supuestas a través de procesos atributivos arbitrarios; cuando se llegue a establecer las clases muestras o la supervisión de clase. Seleccionar aspectos que permitan tomar decisiones que apoyen las iniciativas, ideas o propuestas del poder; la decisión en solitario volver a caer es directo es hacer aunque la formación es manipulable se pueden hacer resaltar aspectos que tienen una mínima fortaleza. Estudios basados en relaciones públicas; Elegir según la etapa de la evaluación.

Algunas parecen las experiencias que favorecen realidad o una visión sobre la misma; se puede contrastar con la imagen que vende la escuela al realizar esta parte de identificación pública que establece con la experiencia y con la calidad que se brinda.

### 2.- Las que no enjuician o valoran:

Convertir la evaluación en un elogio a quien la patrocina o la realza.

Esta parte se puede observar cuyos seres realzan algo como encuestas sobre el servicio de la institución y las personas que aplican esos cuestionarios todo con cariño la importancia o el valor y hacer conscientes a los estudiantes de esa importancia los resultados son nulos, ya que como tal no se pretende obtener algún resultado solo se realiza para cubrir ciertos requisitos.

## 1.9 - La cuasievaluación

En la que se trata de responder a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo. Existen diferentes tipos de cuasievaluaciones tales como: la comprobación de programas, los sistemas de información administrativa, los estudios de responsabilidad, los estudios basados en objetivos y los estudios basados en la experimentación. Destacan los últimos dos tipos:

Los estudios basados en objetivos. Se parte de objetivos fijados por las personas interesadas o por el conjunto de participantes en el proceso. El propósito más común es determinar si los objetivos se han cumplido. Este tipo de estudio es el que más frecuentemente se utiliza con el nombre de evaluación. Dentro de las críticas que se le hacen a este método cabe resaltar que la información llega demasiado tarde para ser utilizada en el perfeccionamiento de los servicios, y que esta información es, a menudo, de muy poco alcance como para constituir una base sólida a la hora de enjuiciar el valor de un servicio (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 71). Por lo tanto, en algunas situaciones es necesaria la evaluación dirigida al control y medición y, en otros a la de rendición de cuentas.

Los autores consideran a Ralph Tyler como el pionero de este tipo de estudios. Desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional como parte de su trabajo en los años treinta y principios de los cuarenta. Considera que la evaluación "debe determinar la congruencia entre trabajo y objetivos" Para este autor, el procedimiento para evaluar un programa involucra (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 92):

- Establecer metas u objetivos. Tyler no los diferenciaba; sin embargo, se puede inferir de sus escritos que las metas eran ideales y los objetivos eran submetas.
- Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- Establecer situaciones y condiciones según las cuales se puede demostrar la consecución de los objetivos.
- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante.
- Escoger o desarrollar las técnicas evaluativas apropiadas.
- Recopilar los datos de trabajo.
- Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Este método ha sido de gran impacto en la educación, ya que la evaluación educacional se había centrado casi exclusivamente en el estudiante, con el aporte de Tyler, se atienden otros aspectos del programa. Al respecto, proporciona medios prácticos para la retroalimentación mediante la reformulación o redefinición de objetivos. La estrategia tyleriana ofrece la oportunidad que “el evaluador con iniciativa pudiera examinar los datos más relevantes del proceso mediante el cual se desarrollaba el programa”, con el propósito de resaltar la importancia y la utilidad de la evaluación tanto para juzgar el proceso de un programa como sus resultados finales. Esto nunca fue promulgado por Tyler ni puesto en práctica por sus seguidores contemporáneos, sino que lo utilizaron otros posteriormente, como Scriven en la evaluación formativa y Stufflebeam en la evaluación del proceso (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 94-97).

También se han señalado algunas limitaciones a este método, tales como:

- La evaluación se ha utilizado casi exclusivamente para valorar el logro final; es decir, como proceso terminal que no ofrece la oportunidad para perfeccionar el programa durante el proceso evaluativo. Esto, a pesar de que teóricamente resalta el principio de retroalimentación y de su utilización en la mejora de la educación.
- En el modelo no se especifica cómo se debe realizar la selección y clarificación de los Objetivos.
- Aunque el modelo tyleriano pone énfasis especial en los objetivos relacionados con el rendimiento y señala, teóricamente, que debe atender tanto los procedimientos educativos como a los estudiantes; éste se centra especialmente en el rendimiento de los estudiantes.

### **Los estudios basados en la experimentación.**

Este modelo se ha clasificado dentro de los tipos de cuasievaluación, dado que incluye metodologías que permiten “el juicio de valores” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 71). Se destacan la exposición de problemas, la hipótesis y el estudio de las cuestiones. Los problemas, generalmente son planteados por investigadores o dirigentes y no por participantes del proceso. Su principal fin es determinar o demostrar vínculos causales entre ciertas variables. Entre los pioneros en el uso de la experimentación para evaluar programas están Suchman, 1967 y Cronbach y Snow, 1969 (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). La principal ventaja de este tipo de evaluación consiste en el aporte de “... métodos sólidos para la determinación de las relaciones causales, relativamente inequívocas entre el programa y los resultados”. No obstante, algunos

problemas relacionados con el método se señalan con frecuencia, así por ejemplo, se indica que proporciona información mucho más restringida de la que es necesaria para evaluar programas en el ámbito educativo y que la “...información final que no resulta útil como guía para el proceso de desarrollo” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 72). Este tipo de evaluación todavía tiene gran influencia en la concepción de evaluación de los educadores, romper estos esquemas es una de las principales causas de resistencia al cambio, con que se ha encontrado la autora en las investigaciones realizadas.

### **1.10 la evaluación verdadera.**

Cuyo fin es enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. Se distinguen, varios tipos, los más relevantes se exponen a continuación:

Los estudios para la toma de decisiones. Se parte de la necesidad de tomar decisiones y su intención básica es proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones. Entre los métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios están las inspecciones, valoración de las necesidades, estudios de casos, series de recomendaciones, observaciones estructuradas y planificaciones cuasiexperimentales y experimentales. Entre los evaluadores que consideran que la evaluación debe contribuir a la toma y justificación de decisiones están Cronbach y Stufflebeam, (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). En la evaluación para la toma de decisiones la principal característica es “utilizar la evaluación continua y sistemática para planificar y llevar a cabo los servicios que satisfacen las necesidades del cliente” También se puede señalar que la principal limitación es que la colaboración entre el evaluador y el que toma las decisiones puede conducir a una distorsión de los resultados. Para contrarrestar estas posibles desviaciones se puede recurrir a la metaevaluación externa, es decir, a la evaluación de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 73).

Los estudios centrados en el cliente. Se centran principalmente en ayudar a quienes realizan un servicio cotidiano tendiente a valorar y perfeccionar sus contribuciones. Los problemas planteados proceden de la comunidad, de grupos locales y de expertos ajenos al caso. En este sentido, se trata de una investigación activa que orienta a quienes realiza programas a dirigir sus propias evaluaciones. La principal desventaja que se le señala es la “ausencia de credibilidad

externa y la posibilidad de ser manipulado por ciertos elementos locales que, en efecto, ejercen un gran control sobre la evaluación" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 74).

Los métodos más usados son el estudio de casos, informes contrapuestos y la evaluación respondiente. El pionero en este tipo de estudios es Stake (1967); con la propuesta de evaluación respondiente, el autor presenta una alternativa frente a diferentes métodos evaluativos, tales como: el modelo pre-test y post-test (evaluación preordenada), el modelo acreditativo (autoestudio y visita de expertos), la investigación aplicada al modelo didáctico (Cronbach), la evaluación orientada hacia el consumidor (Scriven), la evaluación orientada hacia la decisión (Stufflebeam), la metaevaluación (Scriven), la evaluación sin metas (Scriven) y la evaluación contrapuesta (Owens y Wolf).

El propósito de la evaluación respondiente es proporcionar un servicio dirigido a personas específicas; en este sentido, el evaluador debe conocer el lenguaje e intereses de su audiencia. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como "un valor observado, comparado con alguna norma", teniendo como principales propósitos la descripción y el juicio de un programa. La tarea básica del evaluador consiste en presentar un informe detallado de "lo que ha observado acerca del programa y de la satisfacción que siente un grupo de personas adecuadamente seleccionado para el programa" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 252).

Los estudios políticos. Sirven para identificar y valorar los méritos de diversas políticas que compiten en una sociedad o segmento social. Se considera a Joseph Rice (1900), el pionero de este enfoque. Los métodos usados incluyen la Técnica Delphi, la planificación experimental y cuasi experimental, los guiones, los pronósticos y los procedimientos judiciales. La principal ventaja de este estilo de evaluación es que "... resultan esenciales como guía de las instituciones y de la sociedad. Su principal inconveniente es que, una vez más, acaban corrompidos o subvertidos por el ambiente político en el que se desarrollan" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 75).

Han colaborado en este enfoque, entre otros, Owens y Wolf (1972), que presentan el método contrapuesto de evaluación, investigan los pro y los contra de un programa con el fin de clarificar sus principales problemas. La intención final de este método es proporcionar evidencias sólidas a quienes toman las decisiones. Este tipo de evaluación representa "un gran paso hacia el final de una etapa que empezó con el método orientado hacia los objetivos de Tyler" (Stufflebeam y

Shinkfield, 1995, p. 293). Este modelo ha tomado diversas formas; por ejemplo, el modelo judicial de R. Wolf, en el cual se trata de establecer un acuerdo en el contexto de un desacuerdo. Puede funcionar conjuntamente con otros modelos propuestos tales como el modelo de Scriven, Stufflebeam y Provus.

El modelo de la contraposición se desarrolla como respuesta a lo inadecuado de la evaluación basada en tests psicológicos para proporcionar información para la toma de decisiones. En el contexto legal, los procedimientos de contraposición juzgan, mediante una audiencia administrativa, los méritos de un caso en el que están implicadas dos partes opuestas. Estos procedimientos pueden ser aplicados para la toma de decisiones en educación.

Dentro de los usos principales del modelo se pueden señalar las siguientes (Stufflebeam y Shinkfield, 1995):

- Explorar los valores de un currículo nuevo o existente.
- Seleccionar nuevos libros de texto.
- Estimar la congruencia entre una innovación educativa y el sistema existente.
- Revelar las interpretaciones hechas por distintos representantes sobre los mismos datos.
- Informar el procedimiento evaluativo, principalmente a las autoridades educativas y a las personas involucradas como docentes, estudiantes y las personas encargadas de la administración.
- Resolver las disputas acerca de los contratos de trabajo.
- Tomar decisiones para poner en práctica estrategias de mejoramiento.

Los estudios basados en el consumidor. El propósito de este enfoque es "... juzgar los valores relativos de los bienes y servicios alternativos y, como consecuencia, ayudar a los contribuyentes y clientes a tener criterios para elegir y adquirir esos bienes y servicios". Los métodos incluyen listas de control, valoración de las necesidades, evaluación de los objetivos, planificación experimental y cuasiexperimental, análisis del "modus operandi" y el análisis de los costes. Dentro de las ventajas resalta el hecho de que se trata de una "...valoración sólida e independiente concebida para proteger a los consumidores...". Su principal desventaja es que puede llegar a independizarse de quienes lo practican que quizá no pueda ayudarles a la hora de servir mejor a los consumidores, además requiere de un experto en el tipo de recursos que atiende al consumidor (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 75-76).

El primero en aplicarlo a la educación es Scriven (1967), quien concibe la evaluación como “la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto”, recalca que la meta es siempre la misma “juzgar el valor”, en forma objetiva. Considera que el proceso evaluativo se debe basar en un análisis comparativo de los costes y efectos de los objetos con los competidores críticos, especialmente las alternativas más económicas. En este sentido, el autor señala que la evaluación debe atender tanto a los costes y efectos del objeto como a la satisfacción de las necesidades de los consumidores. Destaca dos funciones principales: la evaluación formativa y la sumativa. La evaluación formativa suministra información pertinente para la planificación y su posterior producción de algún objeto. También contribuye a que el personal de la institución perfeccione cualquier actividad que este realizando. Indica que en la elaboración del curriculum, permite la solución de algunos problemas tales como: la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la utilidad de los medios, la durabilidad de los materiales y la eficiencia, entre otros aspectos.

La evaluación sumativa suministra información acerca del valor del objeto después de haber sido desarrollado y puesto en el mercado (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 241-247).

### **1.11 El método holístico de la evaluación.**

Estas propuestas son consideradas por Stufflebeam y Shinkfield (1995), como verdaderas evaluaciones, a pesar de que reconocen la ausencia de credibilidad externa. En este apartado se han incluido los modelos que conciben, en sus principios teóricos, a la evaluación como un proceso de valoración del estado total del objeto de estudio. Se citan los más relevantes:

La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento.

Este modelo responde a las demandas del trabajo de Stufflebeam como evaluador educativo en los Estados Unidos de Norte América (1960-70). El autor considera que la evaluación tyleriana no era adecuada ya que los resultados de la misma se conocen al final del proceso cuando es demasiado tarde para resolver sus problemas; además señala que la definición de evaluación propuesta por Tyler se limita a determinar si los objetivos han sido alcanzados. En consecuencia, propone redefinir el concepto de evaluación como el "proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones" y plantea el modelo CIPP (Contexto-entrada

proceso-producto) Stufflebeam y Shinkfield (1995, pp. 176-208).

Al respecto se mencionan algunos aspectos relevantes en las cuatro fases del modelo de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield (1995):

**Evaluación del contexto.** En este tipo de evaluación, los objetivos principales son la valoración del estado global del objeto, ya sea la institución, el programa, la población o la persona en relación con las deficiencias, virtudes, problemas y características del marco global en que se desenvuelve. También, se puede examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que debe satisfacer el objeto. Los resultados de la evaluación deben proporcionar los lineamientos para ajustar o realizar los cambios necesarios en las metas y prioridades del proyecto evaluado. La metodología puede incluir gran variedad de valoraciones del objeto y diferentes tipos de análisis.

Generalmente, el punto de partida consiste en entrevistar a las personas que solicitan el estudio para conocer su opinión en relación con los defectos, virtudes y problemas. Esto permite plantear hipótesis acerca de los cambios necesarios. Otros aspectos metodológicos incluyen construcción de instrumentos de estudio tales como: encuestas, análisis de informes existentes, test diagnóstico, técnica para llegar a consenso y, talleres de análisis y reflexión, entre otros.

**Evaluación de entrada** (input). El objetivo central es ayudar a prescribir un programa para efectuar los cambios necesarios. La evaluación ayuda a identificar y valorar los métodos aplicables, especialmente los que ya se están ejecutando así como los métodos que se selecciona para su aplicación o continuación. La metodología que se emplea requiere de la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de necesidades. Inicialmente, se puede estudiar de la literatura, contactar programas ejemplares y consultar a expertos. Posteriormente, un grupo especial debe ordenar y analizar esta información para proponer soluciones, definir criterios para una renovación y estimar recursos y barreras que inciden en las posibilidades de cambio.

**Evaluación del proceso.** Este tipo de evaluación consiste en la comprobación permanente de la realización de un plan o proyecto. Se plantea como objetivos, proporcionar a las personas encargadas de la administración y al personal de la institución, información continua acerca de la ejecución del programa y de la guía para modificar o explicar el plan. Desde esta perspectiva, la persona responsable del proceso evaluativo se convierte en el eje central de la

evaluación y a una o más personas se les debe asignar las tareas de realizar revisiones sobre la marcha y de buscar la documentación e información continua, que pueda ayudar a realizar el programa tal y como se ha planeado. Para este fin se recurre a técnicas como: la observación de actividades del programa, reuniones informativas regulares, informes, entre otras estrategias.

**Evaluación del producto.** El propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades del programa; así como los efectos deseados y no deseados. El trabajo se puede valorar en relación con algunas normas previamente escogidas, se pueden emplear variedad de técnicas que incluyen: audiciones o entrevistas en grupo para generar hipótesis acerca de los resultados; investigaciones clínicas para confirmar o rechazar hipótesis; estudios de casos concretos para obtener una visión profunda de los efectos; interrogar por teléfono o correo a una muestra de participantes; pedir a los participantes que presenten ejemplos concretos, entre otros. En el diseño de la evaluación de procesos es importante destacar los siguientes criterios:

En el análisis de la tarea es necesario que evaluado y evaluador cooperen.

El plan para la obtención de información básicamente debe ser desarrollado por la persona encargada de la evaluación.

- En el informe de los resultados debe señalarse la participación de los involucrados en el proceso evaluativo.

- También es necesaria una amplia colaboración en el plan para la administración del estudio.

Así como también reviste gran importancia evaluar las evaluaciones; es decir, realizar la meta evaluación que abarca, entre otros, los criterios, procesos y técnicas empleadas para evaluar evaluaciones.

Para que una evaluación sea solvente debe abordar las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, ser comprensibles y ser justas para las personas que están siendo evaluados.

**La evaluación iluminativa.** En 1972 se reúnen en conferencia un grupo de 14 investigadores con experiencia en prácticas evaluativas, para buscar alternativas al modelo evaluativo de Tyler, entre los más destacados se pueden citar a Robert Starke por Estados Unidos, David Hamilton, Marcolm Parlett y Barry MacDonald por Gran Bretaña. La principal crítica al modelo de Tyler, basado en objetivos es que valora sin explicar. Por lo tanto, la conferencia recomienda un replanteamiento total de las bases lógicas y las técnicas de los programas evaluativos existentes que condujo al desarrollo de la evaluación iluminativa. Para los autores, los métodos evaluativos

convencionales han seguido las tradiciones experimentales o psicométricas cuyo alcance es limitado e inadecuado para tratar los problemas complejos que enfrenta quien tiene a cargo el proceso de evaluación. Consideran que los intentos de valoración de los productos educativos deben dejar paso a un "estudio intensivo del programa como totalidad: su base lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros y sus dificultades", la "metodología iluminativa contempla el programa como un todo", dándole énfasis a la descripción cualitativa del fenómeno y menos a la descripción cuantitativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 313).

El modelo denominado evaluación iluminativa es propuesto por Parlett y Hamilton (1977); el objetivo principal es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción. Se intenta plantear y clarificar una serie de cuestiones que ayuden a las partes interesadas a identificar los aspectos y procedimientos del programa que permitan lograr los resultados deseados. Estos autores consideran que la nueva propuesta evaluativa requiere no sólo del cambio de metodologías sino también de nuevas suposiciones y conceptos para comprenderla desde dos aspectos: el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje. Este tipo de evaluación consiste en una estrategia de investigación general, que se base en un problema de investigación; por lo tanto, el evaluador se debe familiarizar con la realidad cotidiana del objeto de investigación. En una investigación curricular se pone énfasis en la observación en las aulas así como en las entrevistas con docentes, estudiantes y participantes. No obstante, se utilizan otras técnicas para la recopilación de datos en otras, tales como: los cuestionarios, los tests y el análisis de contenido de fuentes documentales.

Se distinguen tres etapas de una evaluación iluminativa Parlett y Hamilton (Stufflebeam y Shinkfield, 1995): la fase de observación, en la cual se investigan todas las variables que afectan el resultado del programa. La fase de investigación, en la que se seleccionan los aspectos más importantes del programa en su contexto y, la fase de explicación donde se exponen los principios generales subyacentes a la organización y operación del programa. El propósito principal de los estudios evaluativos es contribuir a la toma de decisiones. El informe del evaluador está dirigido a tres grupos responsables de tomarlas: participantes en el programa, patrocinadores o administradores del programa, los grupos externos interesados y, los investigadores y comités escolares. El formato del informe, en la evaluación iluminativa no es relevante, siempre y cuando sea legible, breve e interesante. Cada grupo toma decisiones distintas, es por ello que no es suficiente emitir un juicio dicotómico, funciona o no funciona el proyecto o programa evaluado. La persona responsable de la evaluación se debe comunicar con la audiencia de una manera más

natural y efectiva que en la evaluación tradicional.

Aunque también critica la posición evaluativa tradicional, Stenhouse expresa algunas reservas acerca del método iluminativo: existe preocupación por el "mérito " o "valor" de un currículo o una práctica educativa pero sus criterios no son claros, y su preocupación por las audiencias y la presentación de los resultados parece enmascarar este problema. Opina que un elemento importante en la evaluación de un currículo es la crítica filosófica que revela su significado más que calcula su valor. Parlett y Hamilton reconocen que la amplia utilización de técnicas abiertas, de progresiva concentración y datos cualitativos sigue permitiendo gran parcialidad. Sin embargo, sugieren que ésta se puede contrarrestar al poner en duda las interpretaciones preliminares, al considerar inevitable el efecto de quien evalúa el desarrollo y la evolución del programa (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 327- 328).

La evaluación constructivista. No se encuentran modelos de evaluación sistematizados como los citados anteriormente; sin embargo, el constructivismo como tendencia evaluativa ha tomado auge en los últimos años, especialmente en la evaluación de proyectos sociales. En el ámbito educativo y curricular, la evaluación constructivista debe partir de un plan o programa de estudios fundamentado en procesos. En este sentido, cabe señalar que existe la posibilidad que se cuente con algunas limitaciones para la puesta en práctica de ese tipo de evaluación. Es casi imposible suponer que la totalidad de personal docente desarrolle la práctica educativa desde la perspectiva constructivista. Por otra parte, en la práctica educativa surge gran variedad de problemáticas y es posible que no todos los problemas se puedan resolver desde esta perspectiva. Por lo tanto, la evaluación de este tipo de proceso educativo es más complejo, el evaluador en general, no dispone de instrumentos y estrategias adecuadas para abordar la evaluación. Tomando en cuenta que los problemas educativos nunca tienen una única causa ni radican exclusivamente en un sólo aspecto del plan o programa de estudios o del proyecto educativo. En este caso es difícil señalar un método o técnica evaluativa; es recomendable la perspectiva sistémica, ésta permite contextualizar a la institución educativa dentro de un sistema, en interacción con otros sistemas; de manera tal, que cualquier cambio en un elemento exige cambios en el sistema.

Este tipo de evaluación constructivista se ha puesto en práctica en proyectos sociales, se parte de una concepción de evaluación como “el juicio emitido -de acuerdo a ciertos criterios preestablecidos- por una persona o un equipo sobre las actividades y resultados de un proyecto” (Román, 1999). Se propone realizar un análisis sistemático, lo más objetivo posible acerca de las distintas etapas y resultados alcanzados por los proyectos, considerando aspectos tales como: la pertinencia y logro de objetivos, la eficiencia, el impacto y sustentabilidad de las acciones. Se fundamenta en una metodología sistémica que contempla la relación entre el contexto, los insumos, los procesos y los productos o resultados del proyecto para describirlo y explicarlo (Stufflebeam y Shinkfield, 1995 y Román, 1999). En consecuencia, se asume “el proyecto como un sistema de acción, cuyos elementos interactúan entre sí y con su entorno, tanto para generar como para aceptar cambios” (Román, 1999). Se considera que este enfoque permite visualizar la relación y consistencia entre los distintos componentes de la estrategia asumida por el proyecto y el efecto que estos tienen en los distintos ámbitos o niveles en los que interviene. El enfoque presenta un cambio de paradigma epistemológico sistémico-constructivista que “... traslada el foco de la atención desde el ser de las cosas observadas al observador como sistema” (Román, 1999, p. 7). La función principal del investigador social es observar, describir y explicar observaciones; por lo tanto, la técnica más relevante es la observación, considerándose el investigador social como un observador externo u observador de segundo orden. Desde esta posición el observador puede determinar el qué y cómo observan y operan los sujetos observados. Desde esta perspectiva ha tomado auge la denominada autoevaluación, que consiste en un proceso de análisis y reflexión introspectivo y Prospectivo acerca del propio quehacer educativo, necesario para mejorar el servicio que brinda una institución educativa.

En la autoevaluación deben participar los miembros de la comunidad educativa, tales como: estudiantes, docentes, autoridades académicas, personal administrativo y de apoyo técnico, entre otras participaciones de interés para el proyecto. Debe concebirse como una evaluación integral que analiza profundamente el plan o programa de estudios en sus distintas etapas: planteamiento, ejecución y administración, además permite delinear un plan de trabajo para realizar las modificaciones que sean necesarias.

La educación superior costarricense tanto pública como privada está entrando en la cultura de autoevaluación para su posterior acreditación. La acreditación es un proceso de mejoramiento continuo inspirada en los principios de eficacia, eficiencia, oportunidad, pertinencia. Para llegar a la acreditación la institución educativa debe someterse a diferentes etapas de evaluación, en primer

lugar debe pasar por la autoevaluación, la evaluación externa, nacional e internacional y finalmente la acreditación. Entendido éste como un proceso de credibilidad y legitimidad de parte de la sociedad representada por organizaciones, empresas, instituciones, etc. En la educación primaria y secundaria todavía no se ha entrado en proceso de acreditación, pero si en inquietudes por realizar procesos de autoevaluación. Como investigadora y docente de la Universidad de Costa Rica, la autora ha impartido charlas sobre este tema en diferentes instituciones de primaria, también se ha asesorado a estudiantes que realizan trabajos finales de graduación que muestran interés por los procesos de autoevaluación para la educación secundaria.

### **1.12 La evaluación fundamentada en competencias.**

Este enfoque ha recobrado importancia, dado que la competitividad, la productividad, la calidad de los procesos y productos son los retos para el cambio que marcan el crecimiento económico y productivo; razón por la cual, la educación debe buscar otros criterios para lograr el desarrollo de las capacidades como las habilidades y destrezas innovadoras que le permitan al profesional enfrentar los retos que impone la nueva realidad. Este enfoque ha evolucionado en sus planteamientos teóricos, dando paso a la perspectiva constructivista; por lo tanto, desde el ámbito de la planificación curricular pone atención no solo a la formación académica sino también al desarrollo humanos, especialmente en momentos en que se cuestiona la visión de ser humano debido a que diversos factores convergen en la deshumanización, tales como: la globalización, los avances científicos y tecnológicos, el consumismo, la pobreza económica, social y cultural, la xenofobia y la deforestación entre otros aspectos (Stufflebeam y Shinkfield, 1995 y Román, 1999).

Una evaluación por competencia requiere de un planteamiento de diseño de plan de estudios elaborado por competencias. En este contexto competencia se puede entender como el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada. La manera como los sistemas educativos están abordando la competencia laboral difiere en cada país, y depende de las necesidades del mercado laboral y de la evolución que ha tenido el proyecto educativo para incorporar una formación basada en competencias. En Costa Rica no se conocen aplicaciones de este enfoque en la educación superior. No obstante, algunos docentes entrevistados, mencionan que los planes de estudios deben dar énfasis al desarrollo de habilidades

para la competencia profesional. Al respecto se tienen datos de planes de estudio fundamentados en competencias en Colombia; en el nivel de educación secundaria técnica como el Covao y el CIPET han empleado modelos basados en normas de competencia.

Las competencias se han clasificado de diferentes maneras respondiendo a las necesidades de formación de cada institución, cada autor presenta la clasificación de acuerdo con el diseño de plan de estudios. Los siguientes tres tipos de competencias se han organizado a partir de la reflexión teórica basada en los estudios de: Mertens, 1996 y 1998, Bogoya, 2000; Jiménez, 2000, Corpi, 2001, Morales 2001. La clasificación presenta tres tipos de competencias generales que constituyen los ejes o áreas propuestas para un diseño de plan de estudios. Éstas a su vez se pueden descomponer en subcompetencias que se distribuyen en los ciclos lectivos, de acuerdo con los niveles de secuencia y profundidad del contenido.

**COMPETENCIAS PROFESIONALES.** En este tipo de competencias se pueden distinguir dos niveles, las cuales varían según las características particulares del plan de estudios: *f* Competencias laborales genéricas. Esto es, saberes y destrezas generales que son aplicables a una gama de ocupaciones relativamente amplia.

**COMPETENCIAS OCUPACIONALES ESPECÍFICAS.** O saberes y destrezas que demanda cada ocupación en particular.

**COMPETENCIAS DE FORMACIÓN HUMANA.** Se refieren a los valores y actitudes apropiados para desenvolverse en ambientes laborales, el énfasis de esta competencia radica en el desarrollo de la personalidad del profesional. Las competencias de formación humana apuntan hacia el logro de una formación ética sólida, realista y práctica a la vez y a promover el desarrollo de personas capaces de respetar y hacer respetar los valores institucionales y los principios éticos, tanto en sus vidas privadas, como en el desempeño profesional. Con este tipo de competencias se pretende el desarrollo pleno del ser humano. Mediante las actividades y contenidos curriculares y extracurriculares tanto los docente como los estudiantes se preocupan por encontrarle sentido a su vida individual y social, el entendimiento de sí mismo y de quienes lo rodean; se autoevalúan y se vuelven conductores de su propio proyecto de vida. En este sentido, el plan de estudios debe prever espacios de interacción y de encuentro Interpersonal que rescaten

y promuevan valores, e incrementar el diálogo como estrategia para la solución de conflictos; asimismo generar espacios de participación comunitaria y de amistad. De manera que, el futuro profesional se desarrolle y se prepare para contribuir al cambio y a la transformación social. Las competencias de apoyo se consideran un nivel de esta competencia.

**Competencias de apoyo**, se relacionan con los aportes de diferentes áreas académicas que contribuyen a la formación y desarrollo profesional.

**Las Competencias académicas** se refieren directamente a la formación académica y pretenden desarrollar en los estudiantes un alto nivel académico, una adecuada interacción entre la teoría y la práctica, un alto grado de conceptualización, reflexión y análisis crítico e interpretación de los hechos; con base en esa formación, el profesional sea capaz de proponer soluciones e innovaciones en su entorno socio cultural.

Dentro de este tipo de competencias se pueden distinguir las competencias de informática. Con esto se pretende que la informática no sea considerada únicamente un elemento que facilite la realización de una labor, sino que se convierta en una herramienta para la selección y el manejo de la información, con el propósito de alcanzar la eficacia y eficiencia necesarias en el desempeño profesional. La informática también es un medio de evolución profesional. Otra competencia es la investigación. En las tendencias curriculares actuales la investigación constituye una actividad básica en el aprendizaje, genera una práctica de indagación formativa que debe manifestarse de manera concreta, en el trabajo desarrollado entre los docentes y los estudiantes. La actividad investigativa tiene como punto de partida la producción de conocimientos en función de las necesidades individuales y profesionales tomando en cuenta los principios éticos y de exigencia profesional.

También se distinguen subcompetencias en diferentes niveles de profundidad del conocimiento. Por ejemplo, las subcompetencias de nivel 1 son conocimientos o destrezas que debe tener el profesional para alcanzar la Competencia General; las subcompetencias de nivel 2 son las habilidades y conocimientos que se deben tener para lograr las de nivel 1, y así sucesivamente, hasta establecer el nivel más específico de tareas y funciones básicas, requeridos para alcanzar la Competencia General propuesta. A su vez las competencias generales se pueden descomponer en subcompetencias que se distribuyen en los ciclos lectivos, con secuencia y profundidad. En este sentido, la organización de los cursos debe plantearse por competencias y no por temáticas como en los cursos tradicionales.

Por lo tanto, el diseño metodológico para evaluar el plan de estudios fundamentado en competencias debe contemplar esta modalidad desde la definición del perfil académico profesional. En el perfil fundamentado en competencias se centra en el área profesional o laboral, tratando que el área humanística y de apoyo logren equilibrar la formación del profesional. Antes de elaborar los programas de los cursos es necesario verificar el perfil profesional, previamente elaborado mediante consultas a los académicos de la carrera, a la población estudiantil, a los representantes de entes empleadores entre otros; es decir, se contextualiza el programa. La estructura de un plan de estudios por competencias necesita un modelo de evaluación diferente al tradicional, dado que las competencias propuestas tienen dos opciones se alcanzan o no se alcanzan las competencias en forma integral, no tendría sentido afirmar, por ejemplo que un nivel de subcompetencias se alcanza y que la competencia general se alcanza parcialmente o no se alcanza.

Como consideración final se puede llamar la atención a que en el proceso de cambio se pueden distinguir diferentes posiciones. Por una parte, se presenta el cambio como necesario para que el sistema esté en posición de contribuir efectivamente al desarrollo nacional. Se afirma que los sistemas educativos pueden contribuir al desarrollo y consolidación de los sistemas democráticos y, a la construcción de una sociedad alternativa (Rama, 1989). Por otra parte, se considera el cambio como un requisito indispensable para asegurar la supervivencia institucional. Aquellos que impulsan esta posición advierten que la situación actual para las instituciones educativas es tal, que no se pueden resistir al cambio, de lo contrario no están en condiciones de competir ni de legitimarse frente a la sociedad (Soria, 1997).

En las instituciones de educación superior se hace evidente la preocupación por el mejoramiento de la calidad de la educación, especialmente con la gran proliferación de universidades en los últimos años. Actualmente se han acreditado carreras tanto de la Universidad de Costa Rica y las otras universidades públicas como de las universidades privadas. En la Universidad de Costa Rica, el Centro de Evaluación Académica (CEA), ha estado asesorando los procesos de autoevaluación de las carreras interesadas en la acreditación. Para ello ofrece a la comunidad universitaria el documento denominado “El proceso de Autoevaluación para la Acreditación. Una guía orientadora”, (CEA, 1999). Esta guía presenta seis componentes del proceso de autoevaluación a saber: factor (plan de estudios, docencia, personal académico, población

estudiantil, organización y administración, recursos físicos, materiales y financieros), criterios de evaluación de la calidad de la carrera (coherencia, eficacia, eficiencia, equidad, idoneidad, impacto, integridad, pertinencia, relevancia, responsabilidad, transparencia e universalidad), indicadores que permitan verificar la calidad de los factores, pauta que indican el nivel en que se requiere trabajar el indicador, fuentes (documentos, graduado, empleadores, estudiantes, docentes, director o decano, personal administrativo y otros) y acciones y preguntas generadoras sugeridas, estas las propone el CEA con el propósito de acceder al cumplimiento del indicador. Este último apartado tiene como propósito que las unidades académicas puedan relacionar las acciones y preguntas con los criterios, indicadores y pautas determinados por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación superior (SINAES). Por su parte el SINAES, presenta a las instituciones interesadas en la acreditación, el “Manual de Acreditación” (SINAES, 2000). Los aspectos básicos de este proceso de autoevaluación integral se relacionan con la institución educativa y con la carrera o programas tales como: personal académico, curriculum, estudiantes, administración, infraestructura y equipamiento y, el impacto y pertinencia del curriculum de la carrera.

Es importante mencionar que en la Universidad de Costa Rica cada día son más las carreras que se abocan a los procesos de autoevaluación con miras a acreditación. Hasta agosto del 2004 se han acreditado las siguientes carreras: Licenciatura en Medicina y Cirugía (Sede Central), Licenciatura en Trabajo Social (Sede Central), Licenciatura en Biología, Licenciatura en Farmacia y Licenciatura en Psicología (CONARE, SINAES, 2004). La autora ha tenido la oportunidad de participar como lectora en proceso de autoevaluación de carreras con miras a la acreditación y, con base en la experiencia se puede señalar que los procesos evaluativos que emprenden las carreras los llevan a un análisis y reflexión profunda de su práctica educativa y, de las acciones que deben emprender en aras del mejoramiento de la calidad de la educación. En los procesos realizados por las carreras se evidencian procesos participativos que involucran docentes, estudiantes, autoridades académicas y entes empleadores, especialmente. Se señalan las fortalezas y las estrategias para la solución de las debilidades. Sin duda, que estas acciones y otras que surgen como producto de la autoevaluación, marcan la diferencia en la calidad de la educación.

## UNIDAD II.- MODELOS DE EVALUACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

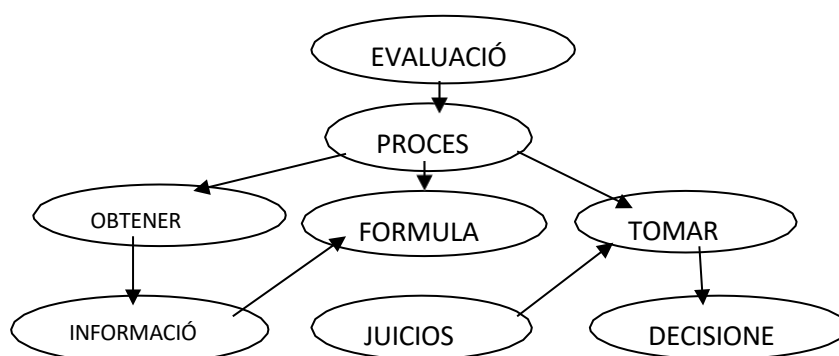
En los últimos años, la preocupación por brindar una educación de calidad se ha ido acrecentando. Las instituciones educativas orientan todos sus esfuerzos en tratar de mejorar el servicio que ofrecen tanto en las aulas como en la organización en general, con el fin de obtener mejores resultados. Sin embargo, muchas veces, los cambios que realizan en nombre de la calidad son producto de meras percepciones o intuición que, lejos de optimizar la enseñanza, originan productos parciales, inconexos y descontextualizados. Para que los esfuerzos de mejora institucional cumplan su objetivo, es necesario conocer las fortalezas, deficiencias y carencias de la organización, aplicando una evaluación que permita recoger información fidedigna, emitir juicios de valor y tomar decisiones de mejora. La evaluación así planteada constituye un primer paso para la optimización de los procesos institucionales, que también son susceptibles de control durante su ejecución y al término de los mismos. De esta manera, se va desarrollando una cultura de evaluación institucional y el proceso se convierte en un elemento importante dentro del “círculo virtuoso de la calidad”. La importancia de la evaluación se va evidenciando cuando, a través del proceso mismo, se obtienen resultados que constituyen insumos para etapas posteriores, y estos para las siguientes. Para ello, es importante empezar marcando los parámetros dentro de los cuales se va a desarrollar la evaluación, es decir, definir el qué, el por qué y el para qué de ella.

¿Qué es evaluación? El término evaluación es complejo debido a que detrás de él se encuentra la teoría implícita de quien lo emplea. Así, para algunos, evaluar es medir, calificar, clasificar, examinar, o aplicar pruebas (Alvarez Mendez 2004). Sin embargo, si bien las acciones antes mencionadas forman parte de una evaluación, no constituyen el todo. El concepto de evaluación ha ido evolucionando con el tiempo de acuerdo con el enfoque que ha prevalecido en las distintas épocas. Para Tyler (1967) (considerado el padre de la evaluación), por ejemplo, la evaluación es la identificación del grado de consecución de los objetivos educativos. Suchman (1967) dice que evaluar es medir para emitir un juicio. Cronbach (1968) afirma que la evaluación es obtener información para la toma de decisiones. Como se observa, los tres autores tienen conceptos distintos de lo que es evaluación: Tyler le da importancia al logro de los objetivos previamente planteados, mientras que Suchman enfatiza la valoración de los resultados obtenidos. Por su parte, Cronbach plantea que la finalidad de la evaluación es tomar decisiones sobre los resultados; las

mismas que deben fundamentarse en el juicio emitido. Analizando estas definiciones, encontramos que el concepto de evaluación ha ido cambiando hasta hacerse complejo.

Actualmente, la evaluación se define como un proceso que contempla la recogida de información, la emisión de juicios de valor y la toma de decisiones. Al respecto, Pérez Juste (1986: 31) afirma que la evaluación es el “[...] acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido”. El proceso de evaluación debe responder a las características y necesidades de la institución educativa que se desea evaluar, y estar planificado junto con los demás procesos de la organización. Al respecto, Fernández Díaz (2002: 28) manifiesta que la evaluación es un: “[...] proceso contextualizado y sistemático, diseñado intencional y técnicamente de recogida de información relevante, fiable y válida, para emitir juicios valorativos en función de unos criterios preestablecidos y tomar decisiones”. Por último, para Castillo (2002), este proceso cuenta con una estructura básica que grafica de la siguiente manera:

Figura 1: Estructura básica del concepto de evaluación



La evaluación, así como los demás procesos institucionales, constituyen herramientas que permiten la optimización de la institución educativa y son entendidas como “actividades críticas de aprendizaje” (Álvarez Méndez 2004:12), porque gracias a ellas se genera conocimiento. En la actualidad, la tendencia en relación con la evaluación, así como con otros procesos de la organización es realizarla en forma participativa, lo que compromete a los actores educativos en cada fase y en la aplicación de sus resultados en la mejora institucional. La evaluación participativa supone compromiso de la institución, de los evaluadores-docentes y de los otros actores de la comunidad educativa, quienes podrán sentirse parte de los resultados diagnósticos y actores de los cambios institucionales de mejora.

Teniendo como referencia las definiciones planteadas en los párrafos anteriores, así como otras definiciones de evaluación. La asumimos como:

1. ¿Qué sentido tiene la evaluación institucional?

Responder a esta pregunta constituye el primer paso para una evaluación educativa, más específicamente hablando, para una evaluación institucional. Cualesquiera que sean las razones para una evaluación, esta debe “responder a la percepción teórica que la guía” (Alvarez Méndez 2004: 28); es decir, debe mantener una coherencia entre la concepción de base y las acciones concretas. El tipo de evaluación que se realice, el efecto que produzcan sus resultados en la institución, y las motivaciones para aplicarla reflejan la concepción que tiene el evaluador sobre la evaluación. Dependiendo de cuáles sean los motivos que subyacen a ella, puede disminuirse o incrementarse el reconocimiento que la evaluación tiene en sí misma como proceso. Hay muchas razones para evaluar; de acuerdo con Lamaitre (2012), las fundamentales son las siguientes:

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

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

2. Características y funciones de la evaluación institucional Una vez determinados el porqué y el para qué de la evaluación institucional, conviene conocer las características y funciones que cumple, antes de embarcarse en ella. Cardona (1994) y Fernández Díaz (2002) consideran varias características para ser asumidas en la acción evaluadora. Las más importantes son:

3.

- Es un proceso que se realiza en un periodo de tiempo y que involucra varias etapas de un ciclo continuo. Luego de la implantación del plan de mejora, se reinicia para valorar su eficacia.
- Es contextualizada porque responde a las características específicas de la institución evaluada.
- Es sistemática ya que constituye un conjunto de fases organizadas y secuenciadas
- Es intencional porque exige una planificación previa según al tipo de evaluación adoptada y en concordancia con los objetivos de la institución.
- Es integral porque toma en cuenta a todas las variables de la institución y emplea diversas técnicas e instrumentos de recogida de información según la planificación establecida.
- Está diseñada técnicamente, aplicando conocimientos técnicos propios de los procesos evaluativos en la implantación, en la determinación de indicadores, en la elección de instrumentos de recogida de información, y en la aplicación de la técnica de análisis de datos, entre otros.
- Recoge información que es relevante desde el punto de vista de la toma de decisiones y del concepto de calidad que se maneje en la institución. Información que es fiable, es decir, precisa y rigurosa; y que es válida en tanto mide lo que debe medir.
- Emite juicios de valor en función de criterios previamente establecidos por la institución para contrastar la información recogida.
- Tiene carácter informativo: el proceso así como los resultados de la evaluación son compartidos con los miembros de la institución con fines de adopción de medidas correctivas • Tiene finalidad formativa en la medida que permite perfeccionar los procesos y los resultados de la acción educativa.
- Permite la toma de decisiones que se cristaliza en el plan de mejora a fin de intervenir en los ámbitos de la institución detectados como puntos débiles.
- Es continua porque retroalimenta sobre los factores susceptibles de mejora.
- Es cooperativa debido a que involucra a todos los estamentos y miembros de la institución. Para Cardona (1994) y Fernández Díaz (2002), la evaluación institucional cumple las siguientes funciones:

a) Función formativa

- Ayuda a desarrollar la acción educativa en las mejores condiciones posibles.
- individualiza el aprendizaje.

Función social:

- Acredita ante la sociedad los aprendizajes logrados por los alumnos.

c. Función de poder de control:

- “...forma tecnificada de ejercer el control y la autoridad...” (Gimeno, 1994)

d. Función de proyección psicológica:

- Permite el reconocimiento de los propios éxitos y fracasos.
- Motiva a quienes se encuentran involucrados en ella.

e. Función de apoyo a la investigación:

- Fuente de información y conocimiento de los elementos del sistema educativo y de la calidad de servicio que se brinda.

## 2.2 PLANEACIÓN ESTRATÉGICA COMPETITIVA

En la actualidad todos los agentes educativos tenemos muy presente que la planeación estratégica es un conjunto de procesos de diseño, desarrollo y operación de proyectos de intervención que relacionan las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades, en si es un cálculo que a partir de las situaciones existentes se orienta a las metas y objetivos con una clara visión, resguardando los aspectos de implementación y su respectiva evaluación.

Para ello es importante la selección de los miembros del equipo, en nuestro caso me refiero a cada uno los actores educativos que laboran en el centro escolar, sin embargo los escenarios deben ser multidisciplinarios y, de manera ideal, eso se verá reflejado en la constitución del cuerpo docente que participara activamente en dicho plan estratégico.

Cabe mencionar que los miembros del equipo necesitan ser capaces de eliminar el escepticismo, pensar lo impensable y dejar que la intuición y las premoniciones vuelen con libertad. Por lo tanto, una habilidad que es necesaria en los miembros del equipo es la tolerancia a la ambigüedad, solamente así estarán logrando las metas y objetivos que se propusieron en el diseño e implementación del plan estratégico.

Considero valioso que el trabajo de un equipo de escenario educativo debe consistir en observar la abundancia de datos entorno al mundo exterior, los cuales pudieran permitir el éxito escolar del plan estratégico, desarrollando con ello el pensamiento lógico, ético y profesional. Irremediamente la planeación se convierte en un proceso que se realiza de forma permanente, participativa y con base en consensos, no hay un planificador sino un facilitador de la planificación situada dentro de la comunidad educativa; misma que se convierte en un sistema de auto-organización, autorregulación y autoplanificación.

Recordemos que la planeación propicia la cohesión organizacional al desarrollar acuerdos básicos sobre las prioridades institucionales, así mismo posibilita identificar los aspectos claves, es decir, desarrollar medios eficientes para impactar en aspectos que aumentan sustancialmente su eficacia social, con base en los acuerdos grupales y del conocimiento interno y externo propiciando el planteamiento de proyectos pertinentes y factibles.

En el enfoque de la planeación estratégica, uno de los resultados paralelos más esperados es el desarrollo del pensamiento estratégico, al que Kaufman y Herman (1991) definen como un cambio de perspectiva en que la organización es vista como una misión donde los esfuerzos conjuntos redundan en un beneficio común.

De esta manera, la planeación educativa pasa a ser proactiva, participativa y orientada a impactar a la sociedad. El líder educativo y todos los docentes deben tener muy presente que la planeación estratégica aplicada a la gestión educativa debe responder a preguntas como: ¿Qué propósitos institucionales fundamentales (misión) se intentan cumplir?, ¿qué cambios se deben realizar en las formas tradicionales de gestión para lograr tales propósitos? y ¿cómo se van a realizar esos cambios? Por tal motivo, las estrategias son el camino que se debe transitar para lograr los objetivos y las metas planteadas, en tanto los compromisos son la garantía que se establece para cumplirlos.

En esta sociedad del conocimiento es evidente que al desarrollar la planificación estratégica contribuye satisfactoriamente a que las instituciones educativas no solamente reaccionen ante las demandas de sus universos de atención, también les permite monitorear los avances y tomar decisiones oportunas; además requiere de claridad en la misión y la visión de futuro, considerar los valores que comparte el personal de la institución educativa, contemplar la realización de un balance de los recursos físicos, humanos, académicos y económicos con los que se cuenta para responder a las expectativas y satisfacer las necesidades de la sociedad, proyección de las acciones y decisiones a realizar en el corto, mediano y largo plazo, evaluar los procesos y los resultados en los diferentes plazos.

En las instituciones educativas se presentan diversas problemáticas, que deben ser atendidas por todos los actores educativos, por lo tanto, es necesario diseñar, implementar, dar seguimiento y evaluar de manera colaborativa un plan estratégico.

Las poblaciones escolares presentan situaciones de incertidumbre, preguntas sin respuestas, esperanzas y desesperanzas, frustraciones y expectativas. Por tal motivo los docentes debemos enfrentar el desafío de desarrollar estrategias que den respuestas a la diversidad, que posibiliten la construcción del conocimiento y contemplen la formación de ciudadanos críticos en libertad y democracia.

Cada uno de los gestores educacionales se sienten demandados como responsables de la calidad y del necesario mejoramiento de la institución como condición esencial para garantizar el éxito en los trayectos pedagógicos de los estudiantes y el logro de aprendizajes pertinentes para poder insertarse en el mundo laboral de manera profesional.

Dentro de las problemáticas que he detectado en los centros educativos se encuentran las siguientes, la mejora de los aprendizajes haciendo énfasis en lectura, escritura y matemáticas, de los alumnos que han sido identificados en riesgo y de todos los estudiantes que asisten a la escuela.

Otra de las problemáticas es la prevención del rezago y alto al abandono escolar, a partir de incluir y hacer partícipes a estos alumnos en las actividades de aprendizaje. La tercera problemática se enfoca al funcionamiento regular de la escuela con base en la implementación y fortalecimiento de los rasgos de la normalidad mínima escolar y finalmente la construcción de un ambiente de convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia.

Según Ramírez y Cabello (1997), la primera herramienta que una institución educativa debe de implementar para transformarse en una organización competitiva es la planeación estratégica, pues por medio de ella es posible determinar muy claro a dónde quiere ir, de tal manera que, partiendo de donde se encuentra, pueda fijar las estrategias necesarias para lograr su misión. De acuerdo con Pacheco (2006), la planeación estratégica es el proceso por el cual los directores de una organización prevén su futuro y desarrollan los procedimientos y operaciones para alcanzarlos.

Sielinski (2007), señala que un proceso básico de planeación estratégica debe contener los siguientes elementos: crear una misión, crear una visión, establecer metas, identificar estrategias, crear planes de acción, dar seguimiento al plan estratégico y actualizarlo.

Si bien es cierto la base del crecimiento y permanencia de las instituciones educativas radica en el diseño de estrategias que la hagan competitiva y esto se logra con un proceso de planeación y

control que involucra al director y a todos los docentes, en donde trabajaran de manera responsable y colaborativa para lo lograr los objetivos y metas institucionales, de tal manera que logren la calidad educativa anhelada. No olvidemos que planear es la actividad más fácil de disertar, pero la más complicada de llevar a la práctica.

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

Quienes mantienen la tesis fundamental de que la estrategia podría impactar la estructura organizacional, aún frente a las virtudes gerenciales. Frente al dilema de cómo conciliar habilidades de dirección o gerenciales y la confección de una estrategia que impacte o transforme la estructura de la organización, Steiner (1997) propone la Planeación Estratégica como el elemento integrador entre el diseño de una estrategia, su implementación y la participación de los actores en distintos niveles. En este momento, el bagaje conceptual de la planeación estratégica se enfocará a atender, dentro de una organización o empresa, la utilización racional de los recursos, reducción de incertidumbre para el futuro, preparación de la organización frente a posibles contingencias, adecuación de la empresa al ambiente que lo rodea y la elaboración de una tradición racional para la toma de decisiones (control y evaluación de esas decisiones). De igual forma, aparecen autores preocupados por generar herramientas para el directivo cuyo perfil le requiere toma de decisiones, ofreciendo una guía para organizaciones que miran en la planeación estratégica una oportunidad de consolidación y crecimiento.

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

Para finalizar es primordial concebir la planeación estratégica como un procedimiento o

herramienta utilizada por los planteles educativos para establecer los objetivos a cumplir para llegar al fin esperado, generalmente deben tener una misión y visión institucional a futuro y objetivos de largo plazo. La planeación estratégica no es una fórmula universal para cada organización; puesto que depende de muchos factores y características en la cual se quiere aplicar el trabajo colaborativo. Cabe mencionar que la planeación estratégica no es un método de técnicas específicas o de métodos y procedimientos inflexibles para elaborar un plan.

En la actualidad, existen varios modelos de planeación estratégica diseñados para ser implantados; sin embargo, éstos deben ser analizados y adaptados a las condiciones y características especiales de cada institución educativa que desee implementar el plan estratégico. No olvidemos que en el marco del MGEE, la planeación estratégica considera elementos básicos como la misión, visión, objetivos, estrategias, metas, acciones e indicadores; que son referentes para la institución en términos del alcance máximo de los propósitos bajo su responsabilidad.

El análisis del entorno está cifrado en identificar las oportunidades que se presentan para la institución y las amenazas que se vislumbran en el futuro por medio del FODA, el cual nos dirá cuáles son las amenazas y oportunidades que tiene la organización, así como también a identificar las debilidades y fortalezas para poder hacer una Planeación estratégica adecuada, acorde con el centro escolar.

El objetivo de la planeación estratégica es modelar y remodelar las instituciones educativas, de manera que se combinen para producir un desarrollo y utilidades satisfactorios. Además, nos ayuda a especificar la relación de la organización con su ambiente en función de la misión, los objetivos, las estrategias, para lograr que nuestro plan estratégico sea un éxito.

## **2.3 LA TEORÍA DE LA DECISIÓN COMO ENFOQUE DE LAS DECISIONES ESTRATÉGICAS**

Tomar decisiones no es algo desconocido para nosotros: lo hacemos todos los días, es probable que al tomar tantas, algunas parezcan automáticas, por lo que hay que tener especial cuidado con estas. Las buenas decisiones no se logran fácilmente, son el resultado de un arduo ordenado proceso mental. Las condiciones cambian, así que no podemos exponernos a los riesgos de una respuesta mecánica o un enfoque intuitivo. De hecho, las

experiencias para decisiones rápidas pueden ser tan grandes que nos pueden llevar; sin darnos cuenta, a una trampa.

El análisis de decisiones sustenta todas las funciones directivas. Nada de lo que un directivo hace es más importante que el uso de la mejor información disponible para tomar buenas decisiones. El daño causado a una organización por una decisión básicamente desacertada no puede ser evitado ni por la más cuidadosa planificación ni por una implementación básica.

Vamos a proponer una división entre las técnicas que nos permiten modelar el proceso y las herramientas que se incluyen dentro de ella.

En lo referente a las técnicas tendremos en cuenta el modelo desarrollado por Simón para la descripción del proceso de toma de decisiones, y el cual es la base de todos los modelos realizados al respecto. El mismo consta de tres fases principales:

1. Investigación (inteligencia) exploración del ambiente sobre las condiciones que requieren las decisiones. Los datos de entrada se obtienen, se procesan y se examina en busca de indicios que pueden identificar problemas u oportunidades.
2. Diseño. Invención, desarrollo y análisis de los posibles cursos de acción. Esto involucra los procesos para entender el problema, para generar las soluciones y para probar las soluciones según su factibilidad
3. Elección. Selección de una alternativa o curso de acción entre aquella que están disponibles. Se hace una selección y se implementa.

En referencia a las herramientas vamos a conceptualizar, en primera instancia algunas de las teorías más importantes que tienen directa injerencia en la toma de decisiones, nos referimos a: teoría de juegos, teoría de la utilidad cardinal y teoría de las restricciones.

En los últimos veinte años, la teoría de juegos (o teoría de las decisiones interactivas) se

ha convertido en el modelo dominante en la teoría económica y ha contribuido significativamente a la ciencia política, la biología y a estudios de seguridad nacional. El papel central de la teoría de juegos en teoría económica fue reconocido con el premio nobel de economía otorgado a John C. Harsanyi, John Nash y Reinhard Selten en 1994, esta teoría analiza el comportamiento estratégico cuando dos o más individuos interactúan y cada decisión individual resulta de lo que él (o ella) espera que los otros hagan. Es decir que debemos esperar que suceda a partir de las interacciones entre los individuos.

En la década de los 40' Von Newmann y Morgenstem sostuvieron que la gente no siempre toma decisiones buscando maximizar el valor monetario esperado, sino que busca maximizar la utilidad esperada, así nace la teoría de la utilidad cardinal o utilidad en riesgo. Con base en supuestos lógicos acerca de la manera como la gente elige entre opciones, ambos autores desarrollaron un procedimiento para cuantificar o medir la utilidad que los bienes o el dinero tienen para una persona.

En la década del setenta el Doctor en Física Eliyahu Goldratt desarrolló lo que se ha dado a conocer como la teoría de las restricciones (theory of constraints o, simplemente, TOC) que se basa en la idea de que el objetivo (o meta) de toda empresa (o sistema) es generar dinero de forma sostenida, aumentando el throughput (ingreso a través de las ventas) al mismo tiempo en que se reducen los inventarios y los gastos operativos.

La clave de esta filosofía pasa por demostrar que toda compañía es una gran cadena de recursos interdependientes (maquinarias, personal, instalaciones y demás), pero que solo unos pocos de esos recursos, llamados “cuellos de botella” o “restricciones”, son los que condicionan la salida de toda la producción. Las restricciones, entonces, no se refieren a recursos escasos, sino a criterios y decisiones erróneas que impiden a la firma alcanzar su objetivo.

### Etapas de la toma de decisiones

Este proceso se puede aplicar tanto a sus decisiones personales como a una acción de una empresa, a su vez también se puede aplicar tanto a decisiones individuales como grupales.

### Etapa 1. La identificación de un problema

El proceso de toma de decisiones comienza con un problema, es decir, la discrepancia entre un estado actual de cosas y un estado que se desea. Ahora bien, antes que se pueda caracterizar alguna cosa como un problema, los administradores tienen que ser conscientes de las discrepancias, estar bajo presión para que se tomen acciones y tener los recursos necesarios. Los administradores pueden percibir que tiene una discrepancia por comparación entre el estado actual de cosas y alguna norma, norma que puede ser el desempeño pasado, metas fijadas con anterioridad o el desempeño de alguna otra unidad dentro de la organización o en otras organizaciones. Además, debe existir algún tipo de presión en esta discrepancia ya que si no el problema se puede posponer hasta algún tiempo en futuro. Así, para el proceso de decisión, el problema debe ejercer algún tipo de presión sobre el administrador para que este actúe. Esta presión puede incluir políticas de la organización, fechas límites, crisis financieras, una próxima evaluación del desempeño, etc.

### Etapa 2. La identificación de los criterios para la toma de decisiones.

Una vez que se conoce la existencia del problema, se deben identificar los criterios de decisión que serán relevantes para la resolución del problema. Cada persona que toma decisiones suele tener unos criterios que los guían en su decisión. Este paso nos indica que son tan importantes los criterios que se identifican como los que no; ya que un criterio que no se identifica se considerara irrelevante por el tomador de decisiones.

### Etapa 3. La asignación de ponderaciones a los criterios.

Los criterios seleccionados en la fase anterior no tienen todos la misma importancia, por tanto, es necesario ponderar las variables que se incluyen en la lista en el paso anterior, a fin de darles la prioridad correcta en la decisión. Este paso lo puede llevar a cabo dándole el mayor valor al criterio preferente y luego comparar los demás para valorarlos en relación al preferente.

### Etapa 4. El desarrollo de alternativas.

Este paso consiste en la obtención de todas las alternativas viables que puedan tener éxito para la resolución del problema

### Etapas 5. Análisis de las alternativas.

Una vez que se han desarrollado las alternativas el tomador de decisiones debe analizarlas cuidadosamente. Las fortalezas y debilidades se vuelven evidencias.

Según se les compare con los criterios establecidos en la etapa 2 y 3. Se evalúa cada alternativa comparándola con los criterios. Algunas valoraciones pueden lograrse en una forma relativamente objetiva, pero, sin embargo, suele existir algo de subjetividad, por lo que la mayoría de las decisiones suelen contener juicios.

### Etapas 6. Selección de una alternativa.

Consiste en seleccionar la mejor alternativa de todas las valoradas.

### Etapas 7. La implantación de la alternativa.

Mientras que el proceso de selección queda completado con el paso anterior, sin embargo, la decisión puede fallar si no se lleva a cabo correctamente. Este paso intenta que la decisión se lleve a cabo, e incluye dar a conocer la decisión a las personas afectadas y lograr que se comprometan con la misma. Si las personas que tienen que ejecutar una decisión participan en el proceso, es más fácil que apoyen con entusiasmo la misma. Estas decisiones se llevan a cabo por medio de una planificación, organización y dirección efectivas.

### Etapas 8. La evaluación de la efectividad de la decisión.

Este paso juzga el proceso del resultado de la toma de decisiones para verse que se ha corregido el problema. Si como resultado de esta evaluación se encuentra que todavía existe el problema tendrá que hacer el estudio de lo que se hizo mal. Las respuestas a estas preguntas nos pueden llevar de regreso a uno de los primeros pasos e inclusive al primer paso.

### Tipos de Decisiones

Todas las decisiones no son iguales, ni producen las mismas consecuencias, ni tampoco su adopción es de idéntica relevancia, por ello existen distintos tipos de decisiones, para su clasificación destacaremos las más representativas. (Claver, 2000).

#### 1. Tipología por niveles

Está conectada con el concepto de estructura organizativa y la idea de jerarquía que

se deriva de la misma, las decisiones se clasifican en función de la posición jerárquica o nivel administrativo ocupado por el decisor. Desde este planteamiento distinguiremos.

- a. **Decisiones estratégicas** (o de planificación), son decisiones adoptadas por decisores situados en el ápice de la pirámide jerárquica o altos directivos. Estas se refieren a las relaciones entre la organización o empresa y su entorno. Son decisiones de una gran trascendencia puesto que definen los fines y objetivos generales que afectan a la totalidad de la organización; son decisiones singulares a largo plazo y no repetitivas, por lo que la información es escasa y sus efectos son difícilmente reversibles; los errores pueden comprometer el desarrollo de la empresa y en determinados casos su supervivencia, por lo que requieren un alto grado de reflexión y juicio.
- b. **Decisiones tácticas o de pilotaje**; son decisiones tomadas por directivos intermedios. Estas decisiones pueden ser repetitivas y el grado de repetición es suficiente para confiar en precedentes, los errores no implican sanciones muy fuertes a no ser que se vayan acumulando.
- c. **Decisiones operativas**, adoptadas por ejecutivos que se sitúan en el nivel más inferior. Son las relacionadas con las actividades corrientes de la empresa. El grado de repetitividad es elevado: se traducen a menudo en rutinas y procedimientos automáticos, por lo que la información es disponible. Los errores se pueden corregir rápidamente ya que el plazo al que afecta es a corto y las sanciones son mínimas.

## 2. Tipología por métodos

Esta clasificación se debe a Simón (1977) quien realiza una clasificación basándose en la similitud de los métodos empleados para la toma de decisiones, independientemente de los niveles de decisión. Así distingue una serie continua de decisiones en cuyos extremos están las decisiones programadas y no programadas.

- Se entiende por decisiones programadas aquellas que son repetitivas y rutinarias, cuando se ha definido un procedimiento o se ha establecido un criterio (o regla de decisión) que facilita hacerles frente, permitiendo el no ser tratadas de nuevo cada vez que se debe tomar una decisión. En este tipo de decisiones no es el mayor o menor dificultad en decidir sino que se encuentra en la repetitividad y la posibilidad de predecir y analizar sus

elementos componentes por muy complejos que resulten estos.

- Las decisiones no programadas son aquellas que resultan nuevas para la empresa, no estructuradas e importantes en sí mismas. No existe ningún método establecido para manejar el problema porque este no haya surgido antes o porque su naturaleza o estructura son complejas, o porque es tan importante que merece un tratamiento hecho a la medida. También se utiliza para problemas que puedan ocurrir periódicamente pero quizá requiera de enfoques modificados debido a cambios en las condiciones internas o externas. Koontz y Weihrich, ponen de manifiesto la relación entre el nivel administrativo donde se toman las decisiones, la clase de problema al que se enfrentan y el tipo de decisión que es necesario adoptar para hacerle frente. Los directivos de alto nivel se enfrentan a decisiones no programadas, puesto que son problemas sin estructurar y a medida que se desciende en la jerarquía organizacional, mas estructurados o comprensibles resultan los problemas y por tanto, mas programadas resultaran las decisiones. (Koontz).

## **2.4 PLANEACIÓN ESTRATÉGICA COMO OBJETO DE ESTUDIO**

Frente a condiciones históricas del crecimiento industrial y competencia comercial en el modelo económico capitalista estadounidense, la planeación estratégica fue introducida por primera vez en algunas empresas comerciales a mediados de la década de los años 60s. La planeación estratégica está entrelazada de modo inseparable con el concepto de dirección. En un principio se denominaba planeación a largo plazo, y se consideraba como una herramienta nueva y valiosa para la dirección. A través del tiempo esta concepción se transformó, de tal manera, que la planeación estratégica está vinculada al proceso de dirección (Steiner, 1997)<sup>3</sup>. Cuando nos referimos a dirección, se habla del nivel más alto de una estructura organizacional, al cual se denomina dirección estratégica.

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

- I) El porvenir de las decisiones actuales.

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

#### 1) Proceso.

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

#### 2) Filosofía.

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

#### 3) Estructura.

Un sistema de planeación estratégica formal une tres tipos de planes fundamentales: estratégicos, a mediano plazo y operativos (Steiner, 1997:25-45). Así la planeación estratégica es el esfuerzo sistemático, más o menos formal de una organización o empresa para establecer sus propósitos, objetivos, políticas y estrategias básicas, para desarrollar planes detallados; con el fin de poner en práctica las políticas y estrategias y lograr objetivos y propósitos básicos de la compañía (Steiner: ss.). Por último, el propio Steiner señala que la planeación no se pronostica. La planeación estratégica no representa una programación del futuro, ni tampoco el desarrollo de una serie de

planes que sirvan de molde para usarse diariamente sin cambios en el futuro lejano; no representa un esfuerzo para sustituir la intuición y criterio de los directores; no es nada más un conjunto de planes funcionales o una extrapolación de los presupuestos actuales, es un enfoque de sistemas para guiar una organización.

## 2.5 PRINCIPIOS BÁSICOS DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA.

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

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

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

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

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

## **A) FORMULACIÓN DE LA VISIÓN**

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

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

## **B) DEFINICIÓN DE LA MISIÓN**

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

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

- \* Reconocer la creación o modificación de su ambiente.
- \* Buscar que la organización reconozca esta situación y la responsabilidad de analizar la situación, examinar problemas, opciones, contingencias y oportunidades sea delegada a un grupo de trabajo.
- \* Reconocido el problema, debemos buscar que los integrantes de la organización sean los encargados de encontrar la solución mediante pláticas y pruebas diagnóstico.
- \* Encontrada la solución, debemos conceptualizarla y encaminarla a los preceptos de los Directivos, para devolverla a los subordinados, mediante algún encargado que haga cumplir lo que, ya es la Misión.
- \* Aseguramiento de que la organización es capaz de responder positivamente a la Misión mediante evaluaciones de los resultados.

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

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

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

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

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

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

## **2.6 CONSIDERACIONES FINALES**

Podemos decir que la planeación, para existir, debe aplicarse a un objeto, cuyas características necesitamos definir para modificarlas. Tanto la planeación como el objeto al que se aplica deben ser reformados. Lo que no puede cambiarse, no puede planearse. Las acciones necesarias deben ser aceptadas por el sistema que se va a planear; de otra manera la planeación es sólo un buen

deseo. Recuperando la reflexión y cuestionamiento Sun Tzu (2005) ¿Vale la pena planear?, La respuesta es sí. La planeación formal es una poderosa herramienta que nos es de utilidad en las organizaciones de muchas formas. Los resultados en las organizaciones que han planeado indican que la planeación estratégica les proporciona un desempeño superior al medio, ello en términos de mayor beneficio para la organización misma redituando directamente al cliente y sobre todo a la organización. La planeación estratégica otorga beneficios a los estrategas, ya que de ella depende una buena decisión o el fracaso en función de la misma planeación. A la organización la planeación estratégica le da certeza, de que, si está bien formulada, su dirección está garantizada. El objetivo se logrará.

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

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

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

## **2.7. - INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACION DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA**

Se puede recurrir a encuestas, cuestionarios, registros, escalas. También al análisis documental, la observación, entrevistas, entre otros. Para aplicarlos se pueden aprovechar las sesiones de tutoría, las reuniones de coordinación de los equipos docentes y otros de reunión conjunta.

Lo importante es utilizar espacios ya existentes y no crear otros para evitar usar más tiempo del debido. La fase más trabajosa de la aplicación de los instrumentos es su procesamiento, sobre todo cuando no existe un programa informático y si los instrumentos no son lo suficientemente sencillos.

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

## 2.8. EVALUACION DEL DIRECTOR

Factores de puntuación

|   |     |   |
|---|-----|---|
| 1 | 0.5 | 0 |
|---|-----|---|

1.- Seguridad en sus decisiones.

Es muy seguro A veces es inseguro Es inseguro.

2.- Capacidad de dialogo

Es muy comunicativo y receptivo a las críticas y sugerencias.

Regularmente se muestra comunicativo, aunque no siempre acepta críticas y sugerencias. Casi no dialoga ni acepta críticas y sugerencias.

3.- Optimismo, espíritu positivo frente a dificultades

Alto optimismo frente a la posibilidad de superar los problemas institucionales. A veces se muestra optimista, a veces pesimista.

Mucho escepticismo frente a la posibilidad de mejorar la calidad de servicio ofrecido por la institución educativa.

4.- Liderazgo directivo

Tiene ideas claras sobre los objetivos institucionales y es convincente sobre la necesidad de conseguirlos.

No siempre llega a convencer respecto de las políticas y prioridades que debe seguir la institución educativa.

El personal siente que carece de liderazgo y de ideas claras sobre cómo dirigir la institución.

#### 5.- Capacidad de organización

Plenamente satisfecho con la forma como organiza el trabajo de la institución.

Satisfecho en parte con la forma como organiza el trabajo de la institución.

Muy insatisfecho con la forma como organiza el trabajo de la institución.

#### 6.- Conocimiento de la normalidad básica.

Muestra está muy enterado de la normalidad educativa.

Conoce por lo menos lo más importante de la normatividad pedagógica.

No demuestra mayor conocimiento de la normatividad educativa.

#### 7.- Relaciones con los padres de familia.

Desarrolla relaciones muy cordiales con los padres de familia. Es aceptado por los padres de familia.

Por lo general, su relación con los padres de familia es conflictiva.

#### 8.- Trato a los profesores.

Los profesores están muy satisfechos de tenerlo como Director.

Los profesores están medianamente satisfechos de tenerlo como Director.

Los profesores no están satisfechos de tenerlo como Director.

#### 9.- Dirige con el ejemplo.

Cumple con mucho esmero sus funciones; es puntual y sabe aplicar las normas. Solo trata de cumplir con sus funciones.

No es un buen ejemplo en el cumplimiento de las funciones.

#### 10.- Proyección a la comunidad.

Busca concertar en forma permanente una alianza efectiva entre los miembros de la comunidad y la institución educativa.

En algunas actividades académicas hace participar alguna persona representativa de la comunidad.

Promueve que todas las actividades académicas se realicen con y para las personas directamente vinculadas con la institución educativa.

## 2.9 EVALUACION PARA DOCENTES

### Primer nivel

|          |          |              |
|----------|----------|--------------|
| Optimo   | Regular  | Insuficiente |
| 4 puntos | 3 puntos | 2 puntos     |

### Segundo nivel

|            |     |          |
|------------|-----|----------|
| 1,5 puntos | 1.5 | 0 puntos |
|------------|-----|----------|

### Programación académica.

Previsión, ejecución de lo programado

Sobrepasa siempre las exigencias; muy ordenado

Satisface las exigencias. Siempre está por debajo de las exigencias; muy lento. Calidad

Prepara clases, esmero, respeta las diferencias de los alumnos.

Siempre superior, excepcionalmente puntal en su trabajo.

Siempre satisfactorio; su cumplimiento es aceptable, tiene pocas variaciones. Nunca es satisfactorio; comete numerosos errores.

Conocimiento del trabajo de su especialidad y trabajo con sus alumnos.

Conoce todo lo necesario y aumenta siempre sus conocimientos.

Conoce suficientemente de su trabajo.

Conoce poco el trabajo.

Cooperación Actitud hacia el colegio, l Posee excelente espíritu de cooperación, es diligente.

Colabora normalmente en el trabajo en equipo.

Se muestra renuente a colaborar.

## **Comprensión de situaciones.**

Sabe captar la esencia de un problema; tiene capacidad de asociar situaciones y  
Captar hechos.

Optima capacidad de intuición y percepción.

Capacidad de intuición y percepción satisfactorias.

Nulas capacidades de intuición y percepción.

## **Creatividad.**

Muestra ingenio, capacidad de crear ideas e innovar

Siempre tiene excelentes ideas; es creativo y original.

A veces hace sugerencias.

Tipo rutinario; carece de ideas propias.

## **Trato a los alumnos**

Sabe relacionarse y asume liderazgo en su relación con sus alumnos.

Los alumnos están muy satisfechos de tenerlo como profesor.

Los alumnos están medianamente satisfechos de tenerlo como profesor.

Los alumnos no están satisfechos de tenerlo como profesor.

Capacidad de realización

Capacidad de llevar a cabo ideas y proyectos

Optima capacidad de concretar ideas nuevas

Pone en práctica ideas nuevas con habilidad satisfactoria

Es capaz de llevar a cabo una idea o proyecto.

Dirige con el ejemplo

Respetar las normas de la institución educativa

Cumple con mucho esmero sus funciones; es puntual y sabe aplicar las normas.

Solo trata de cumplir con sus funciones.

No es un buen ejemplo en el cumplimiento de las funciones

Comunicación con los padres de sus alumnos.

Se relaciona periódicamente con los padres.

Se comunica solo con algunos padres de sus alumnos

No se comunica con los padres de sus alumnos.

## 2.10 ESCALA DE EVALUACIÓN DE UN CENTRO DOCENTE

Muy deficiente 0-2

Deficiente 3-4

Bueno 5-6

Superior 7-8

**Excelente 9-10**

### ASPECTOS MATERIALES:

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

## ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR

Muy eficiente 0-2

Deficiente 3-4

Bueno 5-6

Superior 7-8

Excelente 9-10

- 1.-Programas de actividades escolares
- 2.- Aplicación de los programas a la realización de las tareas escolares.
- 3.-Centro de distribución del tiempo.
- 4.- Aplicación del centro de distribución del tiempo en las tareas escolares.
- 5.-Agrupacion flexible de los alumnos
- 6.-Utilizacion del material didáctico y de los textos de enseñanza
- 7.- Utilización de la biblioteca por los escolares
- 8.- Trabajo autónomo realizado por los escolares
- 9.- Trabajo realizado por equipos de escolares.
- 10.-Fomento de la creatividad escolar.

## **DISCIPLINA ESCOLAR**

Muy Deficiente 0-2

Deficiente 3-4

Bueno 5-6

Superior 7-8

Excelente 9-10

- 1.- Reglamento de comportamiento en el colegio y en las clases
- 2.- Conocimiento del reglamento por parte de los alumnos
- 3.- Conocimiento por el escolar de lo que tiene que hacer en cada momento.
- 4.- Autoesmulación de los escolares
- 5.- Atención personal del profesor a los escolares
- 6.- Adecuación de los premios a las acciones realizadas
- 7.- Adecuación de los castigos a las faltas cometidas
- 8.- Organización de trabajos independientes para alumnos que terminan tareas
- 9.- Libertad de los escolares para preguntar a profesor
- 10.- Orden de los escolares durante el trabajo en aula.

## **UNIDAD III.- FUNCIONES, FINALIDADES Y EVALUACIÓN FORMATIVA**

### **3.1 SEGÚN SU FINALIDAD Y FUNCION**

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, o existe una auténtica evaluación. Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre los elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, ¡tomar decisiones! (García Ramos, 1989).

La evaluación, Por tanto, se caracteriza como: Un proceso que implica recogida de información con una Posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones. Finalmente, deben diferenciarse los conceptos de investigación y evaluación. Ambos Procesos tienen muchos elementos comunes, Aunque se diferencian en sus fines:

- ❖ La evaluación es un proceso que busca información para la valoración y la toma de decisiones inmediata. Se centra en un fenómeno particular. No pretende generalizar a otras situaciones.
- ❖ La investigación es un procedimiento que busca conocimiento generalizable, conclusiones (principios, leyes y teorías), no tiene necesariamente una Aplicación inmediata (De la Orden, 1989).

### **TIPOS DE EVALUACIÓN**

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.

### 3.2 SEGÚN SU EXTENSIÓN

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

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

### 3.3 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 diversa alternativas de

realización: autoevaluación, heteroevaluación coevaluación.

- Autoevaluación: los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc.). Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.
- Heteroevaluación: evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)
- Coevaluación: es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa). Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

b) **Evaluación externa:**

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

Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación de centro, sobre todo, se están extendiendo la figura del "asesor externo", que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí mismo.

### 3.4 SEGÚN EL MOMENTO DE APLICACIÓN

- a) **Evaluación inicial:** se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier

cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

- b) **Evaluación procesual:** consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, de funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.
- c) **Evaluación final:** consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

### 3.5 SEGÚN EL CRITERIO DE COMPARACIÓN

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

- a) En caso de que la referencia sea el propio sujeto (sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en sí mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.), estaremos empleando la AUTOREFERENCIA como sistema.
- c) En el caso de que las referencias no sean el propio sujeto, centro, programa, etc., lo que se conoce como HETEROREFERENCIA, no encontramos con dos posibilidades:
  - 1) **Referencia o evaluación criterial:** Aquella en la que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidos.

Es el caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo, o los resultados de un programa de educación compensatoria con los objetivos que éste se había marcado, y no con los resultados de otro programa.

2) **Referencia o evaluación normativa:** El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores).

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

### 3.6.- FUNCION SIMBOLICA

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

### 3.7 FUNCION POLÍTICA

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

### **3.8 FUNCION DE CONOCIMIENTO**

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

### **3.9 FUNCION DE MEJORAMIENTO**

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

### **3.10 FUNCION DE DESARROLLO DE CAPACIDADES**

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

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

### 3.11 FINALIDADES

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

#### LA FINALIDAD DE \*DIAGNÓSTICO\*

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

#### LA FINALIDAD DE PRONÓSTICO

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

#### LA FINALIDAD DE LA SELECCIÓN

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

#### LA FINALIDAD DE ACREDITACIÓN

Es la que más se vincula con este valor social simbólico que tiene la evaluación. En estos casos, el

énfasis está puesto en las consecuencias que los resultados de la evaluación tienen para el individuo o la institución objeto de evaluación ya que de su resultado depende la continuidad de los estudios para un sujeto o la interrupción parcial de su carrera escolar, etc....

## EVALUACION

Existen diferentes clasificaciones de la evaluación según distintos criterios empleados (funciones, momentos de aplicación, quién evalúa...); una de las clasificaciones más empleadas en la literatura alude a la distinción entre evaluación formativa (o de proceso) y evaluación sumativa (o de producto), que desde mediados de la década de los sesenta del siglo pasado estableció Scriven (1967).<sup>5</sup> Desde entonces, se han publicado varios buenos textos en los que se aborda esta temática; nosotros intentaremos, con el afán de contribuir a ampliar su comprensión, explorarla desde otros ángulos que han sido menos estudiados por los investigadores educativos.

Desde hace tiempo se ha aceptado que la evaluación tiene dos propósitos principales:

- 1) certificar el rendimiento, lo que permite a los alumnos graduarse con un registro validado de su desempeño en el programa educativo que han cursado. La certificación comúnmente es usada por los empleadores para emitir juicios sobre la aceptación en un empleo, y por las instituciones educativas para cursar estudios posteriores.
- 2) facilitar el aprendizaje, mediante la información que se obtiene de las respuestas de varios tipos de pruebas y tareas; los alumnos están mejor capacitados para juzgar sus propios logros e identificar de forma más efectiva lo que necesitan aprender del programa. Estos dos propósitos han sido asociados con dos grupos de prácticas: evaluación sumativa y evaluación formativa, respectivamente (Boud y Falchikov 2006).

### 3.12 EVALUACION DIAGNOSTICA

Si bien la inmensa mayoría de reflexiones e investigaciones respecto a la evaluación en nuestra disciplina están dedicadas al error de traducción y a los baremos de corrección<sup>1</sup>, las investigaciones pedagógicas llevadas a cabo (cf. Martínez-Melis, 2001) muestran claramente que en la formación de traductores es necesario considerar la evaluación en todas sus vertientes, no sólo pensando en la calificación final de una asignatura, tal como exigen las instituciones, sino teniendo en cuenta todo el proceso de aprendizaje que realiza el alumno. Es pues necesario considerar diversos elementos: en primer lugar, qué evaluar, es decir, definir las competencias que tiene el alumno a principio de curso y los objetivos que nos marcamos respecto a las competencias que debería haber adquirido a final de curso. En segundo lugar, cómo y cuándo evaluar; según los expertos (cf. Lafitte, 1993; Martínez-Melis, 2001), es conveniente utilizar más de un instrumento de evaluación para poder obtener una información contrastada de cada alumno, de manera que contemos con datos referentes a diversas situaciones, no centrándonos únicamente en pruebas (ya sean en forma de examen final o de ejercicios realizados durante el curso) sino también en la dinámica de las clases.

Para poder evaluar al alumno teniendo en cuenta todo el proceso de aprendizaje se deben considerar, pues, las tres variedades de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Sin embargo, existe también una cuarta categoría, la evaluación 'formadora' (cf. Martínez-Melis, 2001) que es la que permite evaluar al docente y el tipo de docencia impartida, a la que nos referiremos más adelante.

Pero antes de pasar a describir nuestra propuesta para los cuatro tipos de evaluación, consideramos necesario exponer a grandes rasgos y de forma sucinta la metodología que propugnamos, dado que la evaluación se encuentra en relación directa con la metodología utilizada por el docente y es imposible hablar de la una sin referirse a la otra.

## Metodología propuesta

Nuestra propuesta, que no es original sino adoptada de diversas fuentes, se centra en el alumno, que a través de los ejercicios que dispone el docente va adquiriendo los conocimientos declarativos y, sobre todo, operativos, que le ayudan a avanzar en el proceso de adquisición de la competencia traductora. Esta metodología se basa en la 2 participación activa del estudiante en las clases y en las actividades propuestas por el docente, y esto solamente puede cumplirse si el alumno conoce de antemano esta situación y puede obrar en consecuencia, haciéndose corresponsable de su propia formación. Citando a Ramsden (1992):

"El aprendizaje no depende sólo del profesorado. Por una parte, existen alumnos que aprenden y salen adelante independientemente de los profesores, pero, por otro lado, es evidente que sin el esfuerzo de los alumnos no es posible el aprendizaje." En este sentido, consideramos fundamental que tanto en la presentación de la asignatura como al comenzar cada actividad que se desarrolle dentro o fuera del aula, el estudiante esté informado de lo que está haciendo y del fin que persigue esa actividad, es decir, cuál es el objetivo del trabajo concreto que está realizando en cada momento y, evidentemente, cuál será la evaluación realizada por el profesor en cada caso.

Por consiguiente, proponemos una metodología respetuosa con el estudiante que le permita sacar el máximo provecho de cada ejercicio realizado y en que el docente cumpla un papel de 'facilitador' del aprendizaje, es decir que, aparte de proponer los ejercicios, interviene únicamente en los momentos oportunos para dar indicaciones, fomentar o dirigir un debate, señalar errores, plantear dudas, hacer puntualizaciones u ofrecer soluciones, según sea el caso.

De este modo el papel del alumno consiste en dar sentido a la entrada de información recibida relacionándola con su conocimiento previo y colaborar en el diálogo con los demás para construir conocimientos compartidos, es decir que los estudiantes actúan como una comunidad de aprendizaje (cf. Good y Brophy, 1996). Una consecuencia de la aplicación de esta metodología es que el alumno va descubriendo la manera de hacer las cosas que es mejor para él, teniendo en

cuenta sus propias características. Este punto es especialmente importante porque permite articular una clase en que los niveles de conocimientos y las distintas competencias de los estudiantes son muy dispares (no sólo el nivel de competencia lingüística en las dos lenguas de trabajo, sino los conocimientos culturales ligados a ambas culturas y los conocimientos temáticos, en general). La idea que subyace en todo momento es que al permitir un margen de maniobra más amplio al estudiante, se puede conseguir una enseñanza más individualizada, ya que el docente puede centrarse en realizar correcciones individuales y hacer un seguimiento mucho más personalizado. Con este fin, adoptamos tres formas de organización de los contenidos de las asignaturas, siguiendo la nomenclatura de Hernández (1989):

1. Organización de desarrollo en espiral, que responde a los casos en que se relacionan aspectos ya vistos con anterioridad y se introducen otros nuevos que son complementarios y ofrecen matices distintos. De esta manera se ayuda a crear una visión "global" de los contenidos, que los estudiantes pueden ver como un todo. Un ejemplo de este sistema sería el que seguimos en la asignatura Traducción BI, que se imparte en el primer semestre del primer curso de la carrera, y donde se van presentando consecutivamente unidades didácticas que introducen los elementos que intervienen en una traducción (el cliente, el encargo de traducción, el autor de la traducción, el contexto sociocultural de partida, el texto original, el lector original, el traductor, el texto meta, el revisor, el lector final) y las etapas del proceso de traducción (análisis del TO, detección de problemas de traducción, solución de dichos problemas aplicando las estrategias adecuadas, elaboración de un primer borrador de la traducción, redacción del texto meta, revisión del texto meta).

Al finalizar cada unidad, se va integrando el nuevo contenido en un esquema que describe el proceso de traducción que los alumnos comienzan a elaborar al inicio del curso y no llegan a completar hasta el final del semestre. De este modo, al terminar esta asignatura, los estudiantes perciben el proceso de traducción como un ciclo completo, un conjunto de elementos y procesos que van unidos y se complementan entre sí.

2. Organización adelante-atrás, cuyo objetivo es, al igual que la organización de desarrollo en espiral, lograr una mayor integración y globalización de los contenidos. La diferencia es que en la organización adelante-atrás el profesor presenta unos contenidos y, parte de ellos para

relacionarlos con otros temas que se están tratando, se han tratado o se tratarán más adelante. De esta manera se consigue que no se produzca una desconexión de la información. 3. Organización expositiva-elaborativa, en que el profesor presenta un cuerpo teórico, ya sean varios principios o una simple máxima, a través del cual abre interrogantes o presenta soluciones problemáticas para que el estudiante busque soluciones propias.

Un ejemplo de este método serían los debates en clase, en que el profesor da a leer o plantea oralmente alguna afirmación polémica sobre la traducción (puede decir, por ejemplo, que la situación ideal sería que los ordenadores consiguieran, a través de la traducción automática, realizar todas las traducciones necesarias, o puede preguntar qué le dirían a un cliente que no está dispuesto a pagarles la cantidad que ellos estiman razonable por hacer una traducción).

Tras esta afirmación o duda polémica, el docente alienta el debate en clase para propiciar la integración de los contenidos vistos hasta ese momento en clase, el sentido crítico, el punto de vista personal y la creatividad aparte de implicar al estudiante en el proceso. 3. Evaluación formadora Una vez expuestas las ideas generales en que basamos la metodología, nos gustaría comenzar la reflexión sobre evaluación con la modalidad de evaluación formadora, que enlaza directamente con el papel central del estudiante que mencionábamos, ya que se refiere a la evaluación del docente. Con este fin, hacemos referencia al resultado de una encuesta que se realizó en 1984 en la Universidad de Montreal entre los estudiantes para averiguar cuáles eran, según ellos, las cualidades de un buen profesor universitario (cf. Delisle, 1988:206). Si bien existen multitud de decálogos o listas que recogen las cualidades del buen profesor (cf. Ramsden, 1992; Chickering y Gamson, 1991, etc.), hemos preferido citar los resultados de la encuesta mencionada porque sus autores fueron los estudiantes universitarios, que tras recibir varios años de formación reflexionaron respecto al tipo de profesores que más “les habían ayudado a progresar en su proceso de aprendizaje”, lo cual podría considerarse en sí una definición del buen profesor. Pues bien, en su opinión, éstos eran los que, por orden de importancia, reunían las siguientes características:

1. Conoce la materia que enseña (y renueva constantemente este conocimiento).
2. Es metódico y organizado (prepara, organiza y presenta la materia de su curso de forma metódica y estructurada; sintetiza los conceptos).

3. Enlaza la teoría con la práctica.
4. Expone con claridad.
5. Favorece el desarrollo intelectual del estudiante (incita a la investigación, desarrolla el espíritu crítico y la curiosidad intelectual).
6. Le gusta enseñar (le interesa aquello que enseña, es entusiasta). 7. Presenta la materia de forma interesante.
8. Respeta a los estudiantes (sabe establecer un diálogo con los estudiantes, está abierto a sus sugerencias, críticas y opiniones).
9. Evalúa de forma justa (evalúa de forma objetiva e imparcial; precisa el método de evaluación).
10. Tiene disponibilidad (es accesible fuera del horario de clases, se presta a ayudar a los estudiantes y a proporcionarles los recursos necesarios). A efectos de este artículo, nos llama la atención el noveno punto, no porque los estudiantes señalen que desean una evaluación justa, cosa bastante obvia, sino porque especifican que debe precisarse el método de evaluación, algo que no siempre ocurre. En efecto, consideramos oportuno que en los programas de las asignaturas (o “guías del estudiante”, como las llamaremos dentro de poco, cuando se implante el sistema de créditos europeos siguiendo el decreto de Bolonia) se señale no solamente si los estudiantes van a poder consultar diccionarios durante un examen o el porcentaje de valor de un ejercicio en la calificación final, sino especialmente qué competencias se van a evaluar en cada

ejercicio y mediante qué criterios se van a corregir los ejercicios. Dejando de lado el decálogo del ‘profesor perfecto’, saber si nuestra docencia está surtiendo el efecto deseado es algo útil tanto para las instituciones como para nosotros mismos. Si bien en algunas universidades españolas los servicios de calidad de docencia universitaria realizan encuestas periódicamente, consideramos que existen muchos puntos de interés que no se recogen en ellas, empezando por el hecho de que se suelen realizar a mitad del curso académico, con lo cual el alumno no es capaz de evaluar la asignatura en su totalidad. Por esa razón, optamos por aplicar un ejercicio de evaluación formadora al terminar cada asignatura que consiste en distribuir una hoja en blanco a los estudiantes y pedirles que, de forma anónima, realicen una crítica sincera y razonada de las clases de traducción que han recibido, valorando tanto los contenidos como la metodología empleada, así como cualquier aspecto que deseen destacar. Estas críticas anónimas resultan sumamente útiles, ya que obtenemos una valoración sincera de los contenidos y la metodología que hemos empleado, lo cual nos permite modificar y mejorar los aspectos oportunos. Existen, por supuesto, diversas modalidades de encuestas de este tipo, desde las que piden al alumno que haga dos columnas en el folio en blanco y consigne en una lo positivo y en otra lo negativo, hasta quien reparte directamente un cuestionario preparado con preguntas específicas del tipo ‘¿Qué crees que has aprendido con el ejercicio X?’ o ‘¿Con qué nota o calificación definirías el aprendizaje/nivel de competencia logrado en esta asignatura?’ Cualquiera de estos (al igual que otros muchos) métodos resultan válidos para evaluar al docente, ya que lo principal es lograr la reflexión sobre la propia docencia y ser capaz de modificarla convenientemente.

### **La evaluación diagnóstica**

La evaluación diagnóstica se centra en el tipo y nivel de conocimientos que tienen los alumnos antes de iniciar ese curso o esa asignatura. Si, además, se realizan dos pruebas diagnósticas de seguimiento, una al inicio y otra al final del curso o asignatura, de este modo se pueden comparar los conocimientos de los estudiantes antes y después del aprendizaje y percibir su progreso. Este tipo de evaluación nos parece especialmente acertada en el inicio de la enseñanza de la traducción general, es decir, en el primer curso de traducción de la carrera (con lo cual se realizaría una evaluación diagnóstica al principio de curso y otra al final) o teniendo en cuenta todo el primer ciclo de la carrera (es decir, una medición al inicio del primer curso y otra al finalizar el segundo curso).

Para poder llevar a cabo una evaluación diagnóstica es esencial contar con los instrumentos adecuados, y en este sentido disponemos de tres instrumentos de medida creados

específicamente con este objetivo: medir la adquisición de la competencia traductora en la etapa inicial de la formación en traducción. Estos tres instrumentos, que miden la concepción general de la traducción, la actuación respecto a los errores de traducción y la actuación frente a los problemas de traducción, fueron validados mediante un diseño experimental que se llevó a cabo en tres centros universitarios con más de doscientos estudiantes y diez evaluadores (Orozco, 2000). Si bien mostrar los cuestionarios completos ocuparía demasiado espacio, sí nos gustaría describir las pruebas para que el lector se pueda hacer una idea de su contenido. Lo que los estudiantes debían hacer concretamente era lo siguiente:

1. Contestar a un primer cuestionario, con preguntas de varios tipos (elección múltiple, verdadero falso y preguntas abiertas) que indagaban sobre su concepción de la traducción y de la competencia traductora.
2. Traducir un texto de la lengua extranjera al español (existen variantes de textos validados en inglés, francés y alemán, que se pueden consultar en Orozco, 2003), siguiendo un encargo de traducción que se les proporcionaba, utilizando todas las obras de consulta que tienen a su disposición (aportadas por el profesor en la primera prueba, al inicio del curso y por ellos mismos en la segunda prueba, al finalizar el curso o el ciclo).
3. Contestar a un cuestionario sobre la traducción que acababan de realizar con preguntas de varios tipos (elección múltiple, preguntas abiertas, etc.) que indagaban sobre el proceso de traducción.

Una vez los estudiantes habían entregado la prueba, que les solía llevar entre una hora y una hora y media, el profesor la corregía, otorgando tres puntuaciones o notas: (a) una para el primer cuestionario, que variaba entre -6 y +14 puntos y que correspondía al instrumento de medida de la concepción general de la traducción; (b) otra para la actuación frente a los problemas que planteaba el texto que habían traducido, que variaba entre 0 y 8 puntos, según no hubieran detectado, hubieran detectado pero no resuelto, o hubieran resuelto cuatro problemas de distinto tipo que albergaba el texto en cuestión; (c) otra para la actuación respecto a los errores de traducción, que no tenía mínimo ni máximo, ya que se restaba un punto por cada falso sentido o sinsentido cometido y se sumaba un punto por cada acierto realizado.

El hecho de conocer el progreso de los estudiantes en su primer curso de traducción o en el primer ciclo, es beneficioso tanto para los estudiantes, que reflexionan sobre su proceso de aprendizaje y se dan cuenta de aquello que han aprendido y de aquello que les queda por

aprender, como para el docente, que valora en qué medida ha logrado los objetivos que se había propuesto al inicio del curso. La consecución o no de dichos objetivos puede llevarnos a modificar los contenidos o la metodología de modo que se adapte mejor al proceso de aprendizaje de los alumnos. . La evaluación formativa La evaluación formativa está basada en el alumno, es un seguimiento de carácter informativo y orientador que permite al profesor y al alumno conocer los progresos de estos últimos. Se centra en el progreso y en la superación de dificultades que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el objetivo último es favorecer el aprendizaje haciendo al estudiante consciente de sus logros y de sus lagunas (cf. Martínez-Melis, 2001). Este tipo de evaluación se realiza constantemente a través de actividades que se desarrollan en el aula (debates, reflexiones, preguntas, conclusiones, etc.) que siguen a los ejercicios desarrollados en el aula de forma que los estudiantes, con el recuerdo ‘fresco’ de lo que acaban de hacer, deben relacionarlo con el marco más amplio de la asignatura o del conocimiento o competencia en cuestión. Es obvio que el tipo de ejercicios destinados a la evaluación formativa debe diferir según el objetivo de la asignatura; en este sentido, diferenciamos especialmente entre 6 las asignaturas de traducción general y especializada. Quizás quede más claro mediante algunos ejemplos.

### 3.13 La evaluación formativa

En la enseñanza de la traducción general En primer lugar, presentamos una tarea que realizamos habitualmente en la primera o la segunda semana de clase del primer curso de traducción general (en este caso, del inglés al español) y que lleva por título “el carácter textual de la equivalencia traductora”. El objetivo de la misma es que los alumnos comprendan que no se puede establecer una equivalencia sin tener en cuenta el conjunto del texto en que se encuentra. El material que se utiliza para esta tarea es un texto corto en inglés, que tenga bastantes conectores y elementos de cohesión, cortado en sintagmas y palabras. Las frases deben estar escritas en fichas separadas, de manera que se puedan repartir entre los alumnos, y deben llevar un número cada una, que indique el orden en que aparecen en el texto. El desarrollo de la tarea consta de seis pasos:

1. Se distribuyen las "unidades inconexas" entre la clase, y se pide a cada estudiante que traduzca la unidad que tiene y anote el número de su unidad junto a su propuesta de traducción

(evidentemente, los alumnos aún no han visto el texto completo, es decir que no tienen contexto).

2. El profesor indica que irá nombrando los números de cada unidad y que, cuando llegue a la que tienen ellos, deben leer su traducción en voz alta tal como la habían escrito, sin modificarla para intentar que el texto resultante tenga sentido. De este modo, se nombran los números de las unidades, por orden, y se va anotando, en la pizarra, la traducción propuesta por cada estudiante. Se deben anotar las traducciones seguidas tal como los estudiantes las proponen, sin añadir signos de puntuación o hacer concordancias.

3. Una vez se ha llegado a la última unidad, el profesor pide a los estudiantes que lean lo que hay escrito en la pizarra, y les pregunta si creen que eso es un texto.

4. Se reflexiona sobre por qué no es un texto, qué cualidades le faltan para poder serlo, y a raíz de las sugerencias el profesor expone los conceptos de coherencia y cohesión.

5. Se distribuye a toda la clase el 'texto corto' completo y se pide a los estudiantes que 'arreglen' el texto que hay en la pizarra. El profesor va realizando todas las modificaciones que proponen los estudiantes con otro color, de manera que los cambios queden marcados. Cuando han terminado las sugerencias, el profesor les pide que se fijen en el tipo de elementos que han modificado, y se elabora una lista (conectores, concordancias, cambios de vocabulario necesarios a causa del campo semántico, eliminación de repeticiones, etc.).

6. El profesor les pide que se fijen en cuántos elementos han conservado finalmente el sentido otorgado en un principio y se reflexiona sobre la conveniencia de establecer la equivalencia teniendo en cuenta todo el conjunto del texto. En esta tarea, la evaluación formativa consiste en la reflexión final sobre el carácter textual de la equivalencia traductora, que hace al estudiante tomar conciencia de un principio teórico básico del acto traductor y de su aplicación práctica. Después de esta clase, es muy sencillo que el alumno rectifique cuando, al traducir, omite elementos de coherencia o cohesión necesarios o se deja arrastrar por los mecanismos de coherencia de la otra lengua, ya que basta con recordarle el ejercicio del texto de las frases

inconexas y esto le hace consciente de inmediato. Siguiendo con los ejemplos de actividades de evaluación formativa en traducción general, mencionamos de forma más breve otras cuatro:

1. Cada vez que se corrige la traducción de un texto en clase, se sigue un procedimiento similar, que consiste en realizar una ficha de análisis textual del original (autor, ideas principales, género textual, función principal, estructura interna del texto, rasgos lingüísticos dignos de destacar, etc.), detectar los problemas de traducción que presenta, proponer vías de solución (dónde se han documentado para hallar las soluciones) y leer en voz alta varias propuestas de traducción realizando los comentarios o correcciones pertinentes; de este modo se consigue que los estudiantes reflexionen sobre el proceso de traducción y adquieran un método de trabajo sistemático.
2. Muchas de las tareas cuyo objetivo es de tipo contrastivo (por ejemplo, en el caso del inglés-castellano, traducción en clase de textos cortos o de frases extraídas de la realidad como carteles o anuncios donde proliferen las pasivas, para observar las diferencias con el castellano) hacen que el estudiante reflexione sobre características de las lenguas de trabajo que probablemente ya conocía, convirtiendo así sus conocimientos pasivos en activos. Asimismo, el estudiante advierte la necesidad de observar los rasgos característicos de las lenguas de trabajo y eso le permite detectar problemas de traducción que antes hubieran podido pasar desapercibidos.
3. Algunas tareas tienen por objeto dar a conocer las herramientas de documentación con que cuenta el traductor, y mediante actividades prácticas, se logra que los estudiantes conozcan las obras que tienen a su alcance en una biblioteca y aprendan a utilizarlas, adquiriendo unos conocimientos operativos básicos para la traducción.
4. Cuando entregan las traducciones que se realizan durante el curso, los estudiantes tienen la posibilidad de realizar un "diario de traducción" y entregarlo junto con el texto, para que el profesor pueda conocer el proceso de traducción que han seguido y, si es necesario, realizar puntualizaciones al respecto. Si bien creemos que este tipo de diarios son muy útiles, no obligamos a los estudiantes a entregarlos, porque consideramos que la información que contienen solamente es útil si el estudiante lleva a cabo el ejercicio de forma voluntaria y reflexiona sobre su proceso de traducción y su método de trabajo.

### **La evaluación formativa En la enseñanza de la traducción especializada**

Nuestra propuesta respecto a la evaluación formativa en la traducción especializada, que se da en el segundo ciclo de la carrera y por tanto va dirigida a estudiantes más avanzados tanto en las

labores de traducción como en la reflexión sobre el acto traductor, consiste en invitar a los estudiantes a extraer conclusiones y a sistematizar en el transcurso de las actividades que se realizan durante el curso

I.- Cuando se realizan traducciones en grupo de textos especializados, el docente desempeña el papel del "cliente", es decir que es quien establece el encargo de traducción y puede por tanto resolver las dudas que le planteen los estudiantes en este sentido. Una vez realizada la traducción, el grupo expone oralmente el trabajo realizado ante el resto de la clase, explicando todo el proceso que ha seguido (análisis del TO, plan de documentación, resolución de problemas, redacción del TM, revisión del mismo, etc.). Durante la exposición en clase, el profesor va señalando todos los puntos que no han sido bien resueltos o que deberían mejorarse (por ejemplo, si el especialista consultado no es el adecuado o si la solución propuesta para una equivalencia no es óptima, el profesor puede preguntar cuál ha sido el proceso para llegar a esa solución y después indicar en qué punto deberían haber actuado de forma diferente). De esta forma, los estudiantes adquieren un hábito de trabajo (dado que el método seguido es siempre el mismo), desarrollan el espíritu crítico ante las intervenciones de sus compañeros o del profesor que les hacen justificar sus decisiones, y, por otro lado, aprenden a realizar una traducción acercándose a una situación real en que existe un cliente, un plazo de entrega, y a colaborar con otros traductores (desarrollo de las subcompetencias instrumental y profesional). Este punto se acerca mucho a la práctica real, que cada vez exige traducciones de mayor volumen en menos tiempo, lo cual obliga a realizar traducciones en equipo. En estos casos reales, el traductor debe ser capaz de trabajar con un criterio diferente al suyo y asumir el liderazgo del grupo o someterse al liderazgo de otro traductor, es decir que el trabajo de clase prepara claramente al alumno para enfrentarse a encargos reales de traducción.

2.- Algunas tareas tienen por objeto dar a conocer las herramientas de documentación con que cuenta el traductor especializado, y mediante actividades prácticas, se logra que los estudiantes conozcan las obras que tienen a su alcance y aprendan a utilizarlas, adquiriendo unos conocimientos operativos básicos para la traducción especializada. Al igual que ocurría en la traducción general, consideramos que este tipo de evaluación, que informa y orienta al estudiante sobre los conocimientos que está adquiriendo, le permiten extraer conclusiones de las actividades que va realizando y sistematizar el método de trabajo, con lo cual cada vez se va responsabilizando más de su propio proceso de aprendizaje.

### 3.14 La evaluación sumativa

Este tipo de evaluación, sin duda la más conocida y la única utilizada en muchos casos, es un balance que se realiza al final del periodo que dura una asignatura y que tiene por objeto conocer el grado de aprendizaje de los alumnos en ese espacio de tiempo concreto. La evaluación sumativa conlleva otorgar una calificación final que es la que consta en el expediente académico. En este sentido, consideramos que realizar un solo examen final para calificar a un alumno no ofrece información suficiente sobre el nivel de conocimientos adquiridos por el estudiante, al menos si el examen consiste en realizar una traducción, ya que existen muchos factores que pueden causar que esa traducción concreta no refleje el nivel de competencia del alumno:

1. El rendimiento del trabajo bajo presión es siempre diferente al rendimiento en circunstancias 'normales', y si bien puede argumentarse en este sentido que los traductores profesionales trabajan habitualmente bajo presión, no es menos cierto que estamos evaluando los conocimientos y habilidades adquiridos en una asignatura, y no el rendimiento profesional del estudiante (que no podemos pretender que tenga antes del último curso de la carrera).
2. Cualquier texto elegido para un examen trata un tema concreto que, debido a las circunstancias personales de cada alumno (aficiones, personas del entorno, bagaje cultural, etc.), es más familiar para algunos que para otros; este es un hecho inevitable que hace que cualquiera que sea el texto elegido, éste resulte más sencillo para unos estudiantes que para otros, lo cual deshace el principio de

equidad que se supone deben reunir los exámenes que se utilizan para calificar a un mismo grupo de alumnos. Por consiguiente, consideramos más adecuado realizar una serie de ejercicios a lo largo del curso cuya calificación se tenga en cuenta para la nota final junto con el examen que se realiza al finalizar el semestre. Por otra parte, cuando los alumnos entregan estos ejercicios, el profesor los corrige y se los devuelve durante el curso, de manera que los estudiantes van obteniendo indicaciones respecto a su progresión en el proceso de aprendizaje, lo cual les orienta respecto a su nivel antes de llegar al examen final. De hecho, toda la concepción de la evaluación en la enseñanza del nuevo sistema de créditos europeos (ECTS) -que ya se está aplicando en planes piloto, por ejemplo, en la Facultad de Traducción de la Universidad Autónoma de Barcelona desde el curso 2004-05- gira en torno a la evaluación continua, y censura abiertamente la existencia de un examen final como única referencia para la calificación global del alumno. Por último, nos gustaría añadir que consideramos que para que la evaluación sea eficaz y sirva a su propósito, es necesario establecer unos criterios de evaluación claros y que los alumnos los conozcan desde el principio del curso, de manera que sepan qué se espera de ellos, comprendan los comentarios y la información que van recibiendo del profesor y puedan autoevaluarse, haciéndose responsables de su propio proceso de aprendizaje.

## **La evaluación sumativa en la enseñanza de la traducción general**

En cuanto al tipo de ejercicios que se pueden proponer para decidir la calificación final de los estudiantes, existen multitud, y sugerimos algunos ejemplos que a buen seguro conocerán el resto de docentes:

1. Prueba de traducción (lo más parecido al 'examen final' ya mencionado). Consiste en la traducción individual de un texto general (aproximadamente 250 palabras) del inglés al español. La traducción se realiza en dos horas en un aula multimedia dotada de ordenadores y los estudiantes pueden llevar consigo toda aquella documentación que consideren necesaria (diccionarios en cualquier soporte, apuntes, etc.). Los estudiantes reciben tanto el texto que deben traducir como el encargo de traducción, y pueden escribir, si así lo desean, cualquier nota aclaratoria destinada al

cliente de la traducción. El valor de esta prueba de traducción (puede haber una o dos a lo largo de cada asignatura) oscila entre el 40 % y el 20 %, respectivamente, de la nota final. El resto de la nota procede de diversos tipos de ejercicios (como los que se citan a continuación), que son diferentes en cada asignatura y cuyo valor oscila entre el 10 % y el 20 % de la calificación global de la asignatura.

2. Trabajo en grupo consistente en buscar analizar y definir la clase de información que ofrece al traductor un tipo de documento concreto (diccionarios monolingües y bilingües de todo tipo, gramáticas, manuales de estilo, portales de internet, etc.). El trabajo se expone en clase y, a continuación, debe ser redactado para entregarlo al profesor. La razón por la que se realiza en grupo es que de este modo los estudiantes colaboran con otros compañeros, conocen otros puntos de vista y deben argumentar sus opiniones para convencer a los demás miembros del grupo, promoviendo de este modo el espíritu crítico.

3. Traducción individual de un texto a elegir entre los que se trabajan en diversas unidades. Este tipo de traducción se realiza de modo individual con el fin de que los estudiantes asuman la responsabilidad de la toma de decisiones en el proceso de traducción y se entrega antes de trabajar el texto en clase, de manera que sus decisiones no se vean influenciadas por la opinión o los comentarios de otros compañeros o del profesor. No se le concede tanto valor como a la “prueba de traducción” porque se realiza en casa, sin una limitación temporal estricta y con posibilidad de consultar cualquier fuente (incluso especialistas, nativos, etc.).

4. Traducción sintética de un texto, consistente en traducir y resumir el texto original, es decir que la traducción debe resumir los puntos esenciales del texto 10 original y ocupar más o menos la mitad que el texto original. Mediante este ejercicio se persigue que los estudiantes se vean forzados a separarse de las palabras del TO y que desarrollen la capacidad de síntesis, tan necesaria para la traducción.

Para valorar los ejercicios descritos, utilizamos diferentes sistemas según el tipo de actividad. Por ejemplo, al corregir los trabajos de recopilación de información, tenemos en cuenta tanto el trabajo escrito (contenido y redacción) como la presentación oral (contenido y expresión oral).

Por otra parte, para corregir las traducciones entregadas por los estudiantes (tanto las que realizan durante el curso como las pruebas de traducción), utilizamos un baremo que presentamos a los estudiantes a principio de curso (incluido en el programa de la asignatura que se

les entrega al comienzo del curso) y que pasamos a describir. El baremo se basa en el que propone Hurtado (1995 y 1999), que se divide en cuatro apartados:

1. Inadecuaciones que afectan la comprensión del texto original; este apartado incluye las siguientes categorías de error: contrasentido, falso sentido, sinsentido, adición innecesaria de información, supresión innecesaria de información, alusiones extralingüísticas no solucionadas, no mismo sentido y, por último, inadecuación de variación lingüística;
2. Inadecuaciones que afectan la expresión en la lengua de llegada: ortografía y puntuación, gramática, léxico, inadecuación textual e inadecuación estilística;
3. Inadecuaciones funcionales: inadecuación a la función textual prioritaria del original e inadecuación a la función de la traducción;
4. Aciertos, que incluye las categorías de buena equivalencia y muy buena equivalencia.

### **La evaluación sumativa en la enseñanza de la traducción especializada.**

En estas asignaturas, al igual que en las de traducción general, la calificación final tiene en cuenta la nota obtenida en la 'prueba de traducción', consistente en una traducción individual de un texto especializado (aproximadamente 200 palabras) del inglés al español, que se realiza en dos horas en un aula multimedia dotada de ordenadores conectados a la Red y se permite a los estudiantes llevar toda aquella documentación que consideren necesaria (diccionarios en cualquier soporte, apuntes, etc.). Los estudiantes reciben tanto el texto que deben traducir como el encargo de traducción, y pueden escribir, si así lo desean, cualquier nota aclaratoria destinada al cliente de la traducción. El valor de esta prueba en la calificación global de la asignatura oscila entre el 40 % y el 50 % (no solemos realizar dos pruebas dada la complejidad de los temas tratados y la extensión de los trabajos en grupo que se describen más adelante). El resto de la nota procede de diversos tipos de ejercicios, que son diferentes en cada asignatura y cuyo valor oscila entre el 10 % y el 20 % de la calificación global de la asignatura. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de los ejercicios a que nos referimos:

1. Trabajo en grupo consistente en buscar analizar y definir la clase de información que ofrece al traductor un tipo de documento concreto (manuales didácticos y monografías

especializadas; revistas y periódicos especializados, suplementos de negocios para público iniciado; diccionarios y glosarios monolingües, bilingües y multilingües) o en analizar y valorar la información electrónica de interés, clasificando las direcciones de utilidad en tres apartados: interés para información temática, terminológica o para utilizar como textos paralelos (búsqueda de bases de datos; páginas web de organismos oficiales y entidades públicas y privadas; textos paralelos, etc.). El trabajo se expone en clase y, a continuación, debe ser redactado para entregarlo al profesor. La razón por la que se realiza en grupo es que de este modo los estudiantes colaboran con otros compañeros, conocen otros puntos de vista y deben argumentar sus opiniones para convencer a los demás miembros del grupo, promoviendo de este modo el espíritu crítico.

2. Trabajo en grupo consistente en recopilar textos y analizar las diferencias entre las dos lenguas en un género especializado concreto (por ejemplo, 'el testamento' en inglés y en español. El trabajo debe constar de los siguientes apartados: (a) introducción, en que se centra el tema y se realizan todas las indicaciones necesarias respecto a la metodología empleada, la organización del trabajo en grupo y los problemas surgidos; (b) cuerpo del trabajo, en que se expone de forma ordenada y concisa la información encontrada (análisis de un género textual en las dos lenguas y comparación entre ellas); (c) conclusiones, que incluyen la valoración de los contenidos del trabajo y su metodología así como cualquier otra información considerada relevante por los autores; (d) referencias bibliográficas de las obras citadas y consultadas para elaborar el trabajo en sí. El trabajo se expone en clase y, a continuación, debe ser redactado para entregarlo al profesor.

3. Trabajo de traducción en grupo, consistente en la traducción de un texto especializado perteneciente a un género concreto y en la redacción de un trabajo sobre la traducción realizada. El trabajo debe constar de los siguientes apartados: (a) introducción, en que se centra el tema y se realizan todas las indicaciones necesarias respecto a la metodología empleada, la organización del trabajo en grupo y los problemas surgidos; (b) análisis del TO, en que se expone de forma ordenada y concisa los datos relevantes (situación de comunicación del TO, función textual, género, formato, registro y tono empleados, estructura del TO 13 percibida a través de los elementos de coherencia y cohesión, idea principal e ideas secundarias expresadas, elementos intertextuales si los hay, referencias culturales explícitas o implícitas); (c) enumeración y clasificación de problemas que plantea la traducción del TO, teniendo en cuenta el encargo de traducción y la situación de comunicación del TM, así como las vías de solución de cada tipo de

problema (consultas de obras lexicográficas y terminológicas, textos paralelos, especialistas, etc.); (d) glosario o fichas terminológicas elaboradas para realizar la traducción (incluyendo término original, definición, referencia bibliográfica o fuente de dicha definición, equivalencia, referencia bibliográfica o fuente, contexto del término original si es pertinente y campo temático); (e) traducción propuesta; (f) conclusiones, que incluyen la valoración de la traducción y de la metodología de trabajo en sí y cualquier otra información considerada relevante por los autores; (g) referencias bibliográficas de las obras citadas y consultadas para elaborar la traducción y el trabajo en sí; (h) anexo con los textos paralelos utilizados. El trabajo se expone en clase y, a continuación, debe ser redactado para entregarlo al profesor.

Por consiguiente, los trabajos que les exigimos a los estudiantes de traducción especializada, aparte de las traducciones en grupo, son de dos tipos: trabajos de documentación y trabajos de recopilación y análisis de textos, ya sea sólo en una lengua o en las dos lenguas de trabajo, en cuyo caso se les pide también un análisis contrastivo de ciertos géneros textuales. Ambos tipos de trabajo exigen, por un lado, un esfuerzo de análisis y síntesis y, por otro, un esfuerzo de organización y puesta en común, ya que todos los trabajos se realizan en grupo.

Otro objetivo de este tipo de trabajos es desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes, que deben valorar tanto la información encontrada como el trabajo realizado (por ellos y por sus compañeros). De este modo, para calificar estos trabajos tenemos en cuenta por igual tres factores: (a) la cantidad y la calidad de la información encontrada, (b) la capacidad de organización del trabajo y su plasmación por escrito (corrección en la redacción, estilo fluido, etc.) y (c) el espíritu crítico evidenciado en la valoración de la información por parte de los estudiantes.

Respecto a las traducciones, tanto las que se corrigen durante el curso como la que constituye la prueba de traducción, exigimos un nivel de calidad, es decir que establecemos ciertos factores que nos permiten distinguir entre una traducción aceptable o no aceptable. Los criterios en que nos basamos son los siguientes:

1. Comprensión profunda del texto original (incluyendo tanto los conceptos que baraja el texto como los aspectos formales del mismo) y su clasificación según diversos elementos (situación de comunicación original, función del texto original en esa situación, expectativas del lector original, intención del autor, tipología textual, estructura interna, etc.).

2. Manejo de la lengua de especialidad concreta en español (redacción natural que permita

una lectura fluida por parte del lector final).

3. Aplicación de las técnicas de documentación adecuadas.
4. Aplicación de las estrategias adecuadas para suplir las carencias que se presente a lo largo del proceso de traducción.
5. Redacción de un texto final que respete la situación de comunicación establecida por el encargo de traducción (expectativas del lector final, función del texto final, respeto de los rasgos del género textual, estructura interna del texto, etc.).

Estos criterios incluyen, a nuestro entender, tanto la fidelidad al TO en lo que concierne a la información que presenta dicho texto, como la corrección gramatical, la ortográfica y estilística en español, ya que de otra forma no se cumplirían el encargo de traducción y las expectativas del lector respectivamente. Si bien en la prueba de traducción podremos observar sólo el producto final (es decir, la traducción) llevado a cabo en unas condiciones concretas (acceso sólo a cierta documentación, límite de tiempo relativamente corto, ambiente artificial), en los trabajos de clase podemos advertir y valorar otros elementos, como la capacidad de argumentación y reflexión, la rigurosidad en los pasos seguidos para realizar la traducción y el proceso en sí.

**Conclusiones** Consideramos que el proceso de aprendizaje del estudiante debe ser una responsabilidad compartida por profesor y alumno. En este sentido, estimamos necesario que el docente sea flexible y se mantenga abierto a posibles cambios o modificaciones en su docencia que puedan beneficiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mediante la observación de los efectos de su docencia sobre el aprendizaje de los estudiantes, tal como hemos señalado en el apartado dedicado a la evaluación formadora. Por otra parte, la evaluación diagnóstica permite al docente conocer el punto de partida de los estudiantes y las particularidades o diferencias de nivel de ese grupo en concreto, lo cual puede ayudar a adecuar el grado de dificultad de los ejercicios o a realizar las aclaraciones pertinentes según se trate de un nivel más bajo de lo habitual, de un grupo poco homogéneo, etc. Para que el estudiante pueda asumir su parte de responsabilidad y tomar conciencia de su proceso de aprendizaje contamos con una inestimable herramienta de trabajo: la evaluación formativa, que logra que el estudiante que así lo desea pueda conducir su propio

aprendizaje en la dirección deseada. Por consiguiente, propugnamos el uso de las evaluaciones diagnóstica y formativa, de las que se podría obtener grandes beneficios en el ámbito universitario de la traducción.

Por último, la evaluación sumativa, que es conveniente y necesaria, debe clarificarse especificando el tipo de competencias que el docente va a juzgar para que el estudiante esté bien informado y, al mismo tiempo., diversificarse para que no se limite al consabido examen de traducción de final de curso consistente en traducir un texto. En este sentido, consideramos muy conveniente que se nos facilite a los docentes la formación necesaria para poder estar a la altura del reto que supone crear ejercicios e instrumentos de evaluación (que podrían ir desde nociones básicas de psicometría hasta cursos de técnicas de evaluación procedentes de las ciencias de la educación). En otras palabras: es necesario que las instituciones y los docentes prestemos a la evaluación la atención que se merece y seamos más creativos para ofrecer soluciones imaginativas a la situación educativa que se nos presenta que, a todas luces, va a sufrir grandes transformaciones en los próximos años.

### **Propósito de la Evaluación sumativa**

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

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

La evaluación formativa también ha sido objeto de debate en años recientes. El consistente estudio de Black y Wiliam (1998a) identificó un conjunto de asuntos que no han sido plenamente tomados en cuenta por la práctica de evaluación, tales como: centrar la evaluación en el aprendizaje, separar la clasificación y la retroalimentación, y usar la autoevaluación y la coevaluación. Más recientemente, Yorke argumentó que: Existe la necesidad de un desarrollo teórico posterior respecto a la evaluación formativa, que requiere tomar en cuenta la epistemología disciplinar, las teorías del desarrollo intelectual y moral, las etapas del desarrollo intelectual del alumno, y la psicología de dar y recibir retroalimentación (Yorke 2003, 477).

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

## **¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN FORMATIVA?**

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

Aunque las referencias teóricas a la evaluación formativa y sus beneficios para el aprendizaje del alumno son relativamente recientes, desde hace más de una década ha quedado de manifiesto su valor. Un estudio fundamental que marcó un hito en este campo fue el realizado por Black y Wiliam (1998a), al que hemos hecho referencia en distintos momentos de esta obra, el cual reveló que la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y el desempeño escolar que cualquiera de las intervenciones más poderosas de enseñanza, como la enseñanza de lectura intensiva, las clases particulares y otras parecidas (Shepard 2006).

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

**Evaluación al vuelo.** La evaluación al vuelo ocurre espontáneamente durante una clase. Por ejemplo, una profesora observa las discusiones de un grupo y escucha que los alumnos expresan ideas equivocadas acerca de un concepto científico que ha estado enseñando.

Entonces, ella decide cambiar la dirección de su clase para dar una explicación rápida e inesperada. La clase inesperada permite a la profesora aclarar las ideas equivocadas de los alumnos antes de continuar con su secuencia de clase prevista.

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

**Evaluación situada en el currículum.** Hay dos tipos de evaluaciones, aquellas que los profesores y

los desarrolladores del currículum incorporaron en él de forma continua para solicitar retroalimentación en puntos clave de una secuencia de aprendizaje, y aquellas que son parte de las actividades continuas del aula. Por ejemplo, las representaciones acerca de las matemáticas creadas por un alumno durante las clases pueden funcionar como evaluaciones formativas, como pueden serlo también los cuadernos de ciencias del alumno que son parte de las actividades regulares de aula.

## **Elementos de la evaluación formativa**

Según Heritage (2007) existen cuatro elementos centrales de la evaluación formativa: 1) Identificación del “vacío”, 2) Retroalimentación, 3) Participación del alumno, y 4) Progresiones del aprendizaje. Los profesores necesitan tener una clara comprensión de cada uno de ellos. A continuación, veremos en que consiste cada uno de estos elementos:

- 1) Identificación del “vacío”. En un artículo seminal, Sadler (1989) estableció que el propósito esencial de la evaluación formativa consiste en identificar el vacío existente entre el estado actual del aprendizaje del alumno y alguna meta educativa deseada. El autor referido destacó que este vacío varía de un individuo a otro y explicó la consecuencia que este hecho tiene para la pedagogía: “si el vacío es percibido por el alumno como demasiado grande, la meta puede ser inalcanzable, lo que resultará en un sentido de fracaso y desmotivación. Similarmente, si el vacío es percibido como demasiado ‘pequeño’,

alcanzarlo puede no merecer la pena ningún esfuerzo individual”. Por tanto, la evaluación formativa es un proceso que necesita identificar justo el vacío correcto. Este justo el vacío correcto es lo que el psicólogo ruso Vygotsky (1978) denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZPD).

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

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

En la evaluación formativa, los alumnos deben ser capaces de usar la retroalimentación para mejorar su aprendizaje. Otro aspecto importante de la relación entre la retroalimentación y el aprendizaje es que la retroalimentación tiene un fuerte efecto en la motivación de los alumnos y su sentido de autoeficacia, es decir, cómo se sienten acerca de sus variadas capacidades, las cuales tienen una influencia fundamental en el aprendizaje.

- 3) Participación del alumno. La mejora del aprendizaje mediante la evaluación formativa también depende de la participación activa de los alumnos en su propia evaluación. En la evaluación formativa, los alumnos desarrollan habilidades de autoevaluación y evaluación de pares, de modo que, como Sadler (1989) sugiere, ellos colaboran con sus profesores en desarrollar una comprensión compartida del estado actual de su aprendizaje, y lo que necesitan hacer para avanzar en él. Algunos de los beneficios para los alumnos que conlleva esta práctica son: a) reflexionan sobre su aprendizaje, monitorean lo que saben y

comprenden y determinan cuando necesitan más información; b) desarrollan estrategias de autorregulación, y son capaces de adaptar sus estrategias para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje; c) colaboran con sus profesores para determinar los criterios de éxito para cada etapa a lo largo de la progresión del aprendizaje.

- 4) Progresiones del aprendizaje. Si se espera que la evaluación formativa tenga alguna utilidad para proveer orientación a profesores y alumnos, ésta debe estar unida a una progresión del aprendizaje. Tal progresión debe articular claramente las submetas que constituyen el progreso hacia la meta última. La mayoría de los estándares estatales, por sí mismos, no proveen una progresión clara para entender dónde están ubicados los alumnos respecto a las metas deseadas.

De hecho, muchos estándares estatales aún no ofrecen una imagen clara de lo que se espera del aprendizaje. Desarrollar progresiones del aprendizaje hacia los estándares es un elemento crítico de la evaluación formativa. Las progresiones del aprendizaje proporcionan la gran foto de lo que debe ser aprendido, y ayudan a los profesores a ubicar el estado actual del aprendizaje del alumno en el continuum a lo largo del cual los alumnos esperan progresar.

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

### **3.15 ENFOQUE METODOLOGICO EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

Como ya se ha mencionado anteriormente la evaluación tiene dos propósitos principales: la certificación (evaluación sumativa) y la ayuda al aprendizaje (evaluación formativa). Estos propósitos están inextricablemente entrelazados y, dadas las limitaciones de recursos de la mayoría de las instituciones educativas, es probable que sea imposible separarlos en la práctica.

Ambos propósitos de la evaluación deben ser juzgados en términos de sus efectos sobre el

aprendizaje de los alumnos ya que no hay forma de tener una confiable evaluación sumativa del sistema si se inhibe el aprendizaje que se busca certificar. La evaluación debe juzgarse en términos de sus consecuencias (Messick 1989).

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

La discusión acerca de la evaluación formativa ciertamente no es nueva, es un debate que tiene ya varias décadas de existencia. Sin embargo, pese a ser un tema de vieja data se admite que ha habido una escasa contribución al pensamiento actual de la evaluación. Proporcionar retroalimentación que ayude a los alumnos en su aprendizaje es indispensable para la enseñanza y el aprendizaje, pero se corre el riesgo de que termine siendo un lugar común, a tal punto que sea ignorada y se convierta en algo irrelevante.

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

La rendición de cuentas y la representación del logro sin duda son importantes, pero el hecho de centrarse en la certificación de la evaluación ha conducido, casi inevitablemente, a un desplazamiento de la preocupación por el aprendizaje y los procesos de evaluación necesarios que

deben acompañarlo. Irónicamente, se han descuidado los aspectos de la evaluación que más contribuyen a desarrollar la capacidad de los alumnos para aprender por sí mismos y así poder contribuir a la sociedad del conocimiento. Tenemos que poner atención sobre cómo aprenden los alumnos y el papel que la evaluación puede desempeñar al respecto. Si bien la evaluación puede impulsar el aprendizaje, lo hace de formas tan complejas que éstas deben ser desentrañadas.

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

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

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

La evaluación formativa, si se emplea efectivamente, puede proveer a los profesores y a sus alumnos de la información que necesitan para avanzar en su aprendizaje. Pero después de más de cien años de exhortaciones y un cuerpo significativo de investigación sobre este tópico, la idea de

que la evaluación y la enseñanza son actividades recíprocas aún no está firmemente asentada en la práctica de los educadores. En realidad, la evaluación aún es vista como algo en competencia con la enseñanza, antes que como una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno 1995; Moreno 2010a).

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

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

Aunque éstas son las evaluaciones que cuentan, todavía se cree que ofrecen poca ayuda a los profesores en su práctica diaria.

Estas dificultades se atribuyen al hecho de que la evaluación tradicionalmente no ha sido el foco de los cursos de formación inicial y continua del profesorado. Como Richard Stiggins lamenta, los educadores estadounidenses son “un personal docente nacional no educado en los principios de la buena evaluación” (Heritage 2007, 141), lo mismo ocurre en México y en muchos otros países de

nuestro entorno regional. Los profesores aprenden a enseñar sin aprender mucho acerca de cómo evaluar. Además, los administradores escolares también carecen de formación en evaluación y, por tanto, no tienen las habilidades para apoyar al profesorado en el desarrollo de competencias en evaluación.

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

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

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

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

## EL CONOCIMIENTO Y LAS HABILIDADES QUE LOS PROFESORES NECESITAN

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

- 1) **Conocimiento del campo disciplinar.** Los profesores deben conocer los conceptos, conocimientos y habilidades que serán enseñados dentro de un dominio, los precursores necesarios para que los alumnos los adquieran y qué se considera una actuación exitosa en cada uno. Con este conocimiento, ellos son capaces de definir una progresión de aprendizaje de submetas hacia el aprendizaje deseado que actuará como el marco para guiar la evaluación y la enseñanza. Una progresión suficientemente detallada también puede suplir los criterios de éxito para reconocer cuando los alumnos han demostrado una actuación exitosa, y cuando no la tienen y requieren ser provistos con retroalimentación sustantiva.
- 2) **Conocimiento de contenido pedagógico.** Para adaptar efectivamente la enseñanza al aprendizaje del alumno, el conocimiento de contenido pedagógico de los profesores debe incluir familiaridad con múltiples modelos de enseñanza que permitan el logro en un dominio específico, y debe también tener conocimiento acerca de qué modelo de enseñanza es apropiado y para qué propósito. Como se señaló, el vacío entre el estado actual y las metas del aprendizaje difieren de un alumno a otro, así que los profesores necesitan estrategias de enseñanza diferenciadas y un conocimiento de cómo usarlas en el aula. Para apoyar la autoevaluación del alumno, los profesores también requieren estar familiarizados con distintos modelos de enseñanza, de procesos metacognitivos y habilidades de autoevaluación.
- 3) **Conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos.** Si los profesores están construyendo sobre el aprendizaje previo del alumno, necesitan saber cuál es ese aprendizaje previo. El aprendizaje anterior del alumno incluye:
  - 1) su nivel de conocimiento en un área de contenido específico,

- 2) su comprensión de conceptos en el área de contenido específico (por ejemplo, el grado con el que ellos pueden hacer generalizaciones mediante un proceso de abstracción de un número de ejemplos discretos),
- 3) el nivel de sus habilidades específicas para el área de contenido (por ejemplo, la capacidad o competencia para ejecutar una tarea),
- 4) las actitudes de los alumnos que se están desarrollando (por ejemplo, el interés que muestran, y sus niveles de iniciativa y autoconfianza), y su nivel de competencia de lenguaje.
- 5) Conocimiento de la evaluación. Los profesores necesitan conocer un conjunto de estrategias de evaluación formativa para que puedan ampliar las oportunidades de obtener evidencia del desempeño de los alumnos. Además, aunque las estrategias de evaluación formativa no siempre satisfacen aceptables estándares de validez y confiabilidad, los profesores necesitan entender que la calidad de la evaluación es un asunto importante. El punto primordial por consecuencia es la validez. Considerando que el propósito de la evaluación formativa es promover un nuevo aprendizaje, su validez depende de que éste se produzca en la enseñanza futura. Los profesores también necesitan saber cómo alinear las evaluaciones formativas con las metas de enseñanza, y asegurar que la evidencia de la evaluación formativa y las inferencias que hacen de ella tienen la calidad suficiente como para permitirles entender dónde está el alumno a lo largo de su progreso de aprendizaje. Finalmente, los profesores necesitan saber que sus propias evaluaciones del aprendizaje no son las únicas fuentes de evidencia disponibles; la autoevaluación del alumno y las evaluaciones de pares, ofrecen oportunidades importantes para conocer el actual estado del aprendizaje. Además de un conocimiento de base apropiado, la implementación exitosa de la evaluación formativa requiere del docente habilidades específicas. Los profesores necesitan ser capaces de: I) crear en el aula condiciones que permitan una evaluación exitosa, II) enseñar a los alumnos a evaluar su propio aprendizaje y el aprendizaje de otros, III) interpretar la evidencia, y IV) ajustar su enseñanza al vacío de aprendizaje del educando (Heritage 2007).

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

- I) Crear las condiciones. Si los alumnos se van a implicar en la evaluación, dos cosas necesitan ocurrir: I) Los profesores deben crear una cultura de aula que apoye la autoevaluación y la evaluación de pares. Esto significa que el aula es vista como un lugar donde todos los alumnos sienten que son respetados y valorados y que ellos tienen una contribución importante que hacer y;
- 2) Los alumnos deben tener las habilidades para construir una comunidad de aprendices,

caracterizada por un reconocimiento y apreciación de las diferencias individuales. Las normas sociales del aula como escuchar respetuosamente al otro, responder positiva y constructivamente, y apreciar los niveles de habilidad diferentes entre pares, capacitará a todos los alumnos para sentirse seguros en el ambiente de aprendizaje y aprender con y desde el otro. Pero sobre todo, los profesores necesitan adquirir las habilidades para modelar las normas de seguridad del aula mediante su propia actuación.

II) Autoevaluación del alumno. Los profesores deben enseñar a los alumnos a evaluar su propio aprendizaje y el aprendizaje de otros. Esta participación ayuda a los alumnos a establecer metas y criterios para el éxito, a reflexionar sobre su propia comprensión y la de otros, y evaluar el aprendizaje de acuerdo a los criterios establecidos. Las estrategias para implicar a los alumnos en la autoevaluación pueden ser tan simples como pedirles que reflexionen sobre su actuación mediante preguntas tales como: ¿Piensas que tu respuesta demostró comprensión? Si es así, ¿por qué piensas esto?; si no es así, ¿por qué piensas que no demostraste comprensión? Desde esta base, los alumnos pueden aprender a ser más independientes y reconocer cuándo no entienden, cuándo necesitan hacer algo más, y qué pueden hacer para mejorar.

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

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

entre el aprendizaje actual y las metas deseadas, identificando la comprensión emergente de los alumnos o las habilidades, de suerte que ellos puedan construir sobre éstas, modificando la enseñanza para facilitar el progreso.

El análisis de las respuestas de los alumnos tiene lugar en diferentes espacios de tiempo, dependiendo del método de evaluación. En las evaluaciones al vuelo, los profesores tienen que hacer inferencias de un momento a otro. En una evaluación situada en el currículum, el análisis del trabajo del alumno sucederá después de la clase y se requiere de más tiempo para realizar el examen o reconocimiento. En ambos ejemplos, la importancia del conocimiento del tema para el análisis es perentorio, pues el éxito del análisis depende totalmente de esto. Si se carece de un sólido conocimiento del tema, existe el riesgo de que el análisis del profesor se centre en aspectos superficiales del aprendizaje a expensas de niveles más profundos de comprensión. Un análisis poco preciso del estado de aprendizaje del alumno conducirá a errores en las próximas etapas de la enseñanza.

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

El ajuste de la enseñanza con el vacío de aprendizaje identificado, no se podrá lograr de forma efectiva sin una enseñanza diferenciada en el aula. En un aula justo el vacío correcto de un alumno no siempre será el mismo de otro, desde luego esto no es práctico, pues difícilmente en las condiciones actuales los profesores podrían comprometerse con una enseñanza individualizada. Sin embargo, una buena estrategia puede consistir en que el profesor ofrezca una lección para toda la clase que provea andamiaje para un rango de niveles de aprendizaje, mientras forma subgrupos para la enseñanza, asigna actividades individuales, y emplea una combinación de enfoques didáctico y exploratorio que ayuden a acomodar las diferencias que existen en el grupo-clase.

## **UNIDAD IV.- EVALUACION DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE METODOS Y TECNICAS DE EVALUACION CUALITATIVA.**

Los métodos y técnicas de evaluación dependen del sentido y la forma que se le dé a la valuación. No obstante, se necesitan estrategias, instrumentos y sugerencias prácticas sobre las formas y situaciones en que se puede realizar la evaluación. Este capítulo no pretende ser un pequeño manual de métodos, técnicas, recursos e instrumentos de evaluación, sino —más bien— ofrecer ciertas orientaciones metodológicas sobre técnicas y estrategias, con algunos ejemplos representativos de lo que se puede hacer. Algunas técnicas, procedentes del campo de la investigación educativa requieren demasiado tiempo para obtener los datos, o complicados métodos de análisis, que no justifican su uso en el medio escolar. Al proponer este conjunto de dispositivos de evaluación se está previendo, de modo realista, que puedan ser utilizados en las condiciones habituales de enseñanza en las escuelas, sin que representen una saturación de trabajo que los haga irrealizables, y que no exijan unos conocimientos o técnicas especiales. Si el diseño de los instrumentos de evaluación exige del docente un alto grado de complejidad o la preocupación se centra en los requisitos de validez o fiabilidad en las técnicas, puede —a costa de

distraer de lo que importa— ser inútil para la cotidianidad de la clase, por el grado de entrenamiento que exige su empleo, la alta inversión de tiempo requerido, y sobre todo, porque los resultados pueden no responder a las propias necesidades de la práctica. Es preciso, por eso, diferenciar entre métodos y técnicas de evaluación empleados en la investigación educativa y psicológica, y lo que es utilizable en el contexto escolar. Esto no significa renunciar a la búsqueda de un cierto equilibrio entre evidencias intuitivas, que normalmente realiza el profesor, y el empleo de un conjunto de técnicas e instrumentos que puedan hacer más objetiva la evaluación y, sobre todo, proporcionar informaciones sistemáticas, no obtenibles por meras evidencias de observación (Bolívar 1995).

Cuando se trata el tema de la evaluación educativa, generalmente se identifican muchas técnicas e instrumentos, sin embargo, no son tan variados, sobre todo porque la mayoría están al servicio de los mismos fines, se emplean para los mismos usos y cumplen las mismas funciones.

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

empleados por el profesorado de todos los niveles educativos. Técnicas de recogida de datos En la investigación se exige que los instrumentos utilizados sean fiables (que produzcan resultados consistentes, cualquiera que sea el lugar, forma o tiempo en que se apliquen) y válidos (en cuanto que los resultados o respuestas permitan diferenciar entre individuos o grupos, distinguiendo, a su vez, varios tipos de validez: interna, externa, de contenido, concurrente). A los profesores de aula les importa, sobre todo, que, dentro de las posibilidades de trabajo en las escuelas, los instrumentos de evaluación puedan brindar información útil según el propósito que se pretenda. La recogida de los datos mediante diferentes técnicas, fuentes y momentos debe ser procesada y combinada de manera crítica y reflexiva para posibilitar un juicio acertado sobre los alumnos. A esta combinación se le denomina técnicamente triangulación, porque sobre el mismo objeto se conjugan tres o más perspectivas, evidencias o metodologías, conformando un marco de referencia más comprehensivo. Así, en la evaluación del aprendizaje se debería reunir el punto de vista del profesor con los de los alumnos, y contrastarlo con los demás colegas del ciclo o etapa, o en su caso, un observador externo. La recogida sistemática de los datos debe servir para fundamentar el juicio del evaluador. El juicio valorativo, estará mejor sustentado cuando los datos se hayan recogido de forma continua y sistemática, “en lugar de apresurarnos a juzgar; o extraer conclusiones precipitadamente, el problema de la tipificación premat

Algunas veces, los aspectos, problemas o necesidades no pueden evaluarse por medio de información que se expresa totalmente en números – porcentajes, cantidades, frecuencia, tamaño. Se puede trabajar fácilmente con los números y éstos brindan información valiosa, pero algunas veces no responden preguntas como “¿por qué?” o “¿cómo?” ni describen relaciones completamente. Para algunas preguntas es necesario agregar o sustituir los números por métodos cualitativos, es decir, formas de reunir información confiable que no sea expresada en números – por ejemplo, motivos, opiniones y sentimientos de las personas. En esta sección, discutiremos qué son los métodos cualitativos de evaluación y por qué, cuándo y cómo usarlos.

## **¿QUÉ SON LOS MÉTODOS CUALITATIVOS DE EVALUACIÓN?**

Los métodos cualitativos de evaluación son formas de recolectar información que proporcionan resultados que no pueden medirse fácilmente o transferirse a números. Se usan frecuentemente

cuando se necesita la sutileza detrás de los números – los sentimientos, pequeñas acciones o piezas de la historia de la comunidad que afectan la situación actual. Además, reconocen la subjetividad de la experiencia – que es filtrada a través de las percepciones y la manera de ver el mundo de las personas involucradas – y la importancia de entender esas percepciones y maneras de ver el mundo.

Existen dos formas científicas principales de recolectar información: los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos. Los *métodos cuantitativos* son aquellos que expresan sus resultados en números. Suelen responder a preguntas como “¿cuánto?” o “¿con qué frecuencia?” Cuando se usan para comparar cosas – los resultados de programas de la comunidad, los efectos de un esfuerzo de desarrollo económico o actitudes acerca de un aspecto de la comunidad – lo hacen sometiendo a todas las cosas o personas que están comparando a exactamente las mismas pruebas o a las mismas preguntas cuyas respuestas puedan ser transferidas a números. De esta manera comparan manzanas con manzanas, es decir, estandarizan. Las medidas cuantitativas son a menudo requeridas por políticos; se consideran confiables porque sus resultados pueden medirse comparándolos y porque dan menos cabida a prejuicios.

Los *métodos cualitativos* no proporcionan resultados numéricos por sí mismos. Pueden incluir pedir a las personas responder preguntas de "ensayo" (abiertas) acerca de asuntos complejos u observar interacciones en situaciones complejas. Cuando se piden explicaciones o reacciones a mucha gente acerca de un asunto comunitario, probablemente se obtendrán muchas respuestas diferentes. Cuando se observa una situación compleja, se podrá ver sus diferentes aspectos y una variedad de formas en las cuales podría ser interpretada. No sólo se está comparando manzanas con manzanas, se podría comparar manzanas con grúas o con cataratas. Como resultado, los investigadores y los políticos o legisladores algunas veces consideran a los métodos cualitativos menos precisos y legítimos que los cuantitativos. Eso puede ser cierto, pero como veremos, si los métodos cualitativos se usan con cuidado,

## 4.1 LA OBSERVACIÓN

La observación consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de los mismos, mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios. La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el

objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros) (Postic y De Ketele 1992, 17). La observación es la mayor fuente de datos que posee la persona, por lo que es utilizada tanto en los procesos de evaluación –que en esta obra tratamos como en cualquier estudio o investigación– así como en todas las situaciones de la vida.

Ofrece información permanente a la persona acerca de lo que ocurre en su entorno.

Es cierto que la técnica de observación ha sido utilizada durante mucho tiempo por los profesores en las aulas, pero no de forma organizada ni sistemática. ¿No observan los profesores a sus alumnos? ¿No consiguen datos mediante esta técnica? Por supuesto que sí. Pero son pocas las ocasiones en que el profesorado se atreve a utilizar los datos observados para sustentar su juicio evaluador acerca del desempeño o actuación del alumno. ¿Por qué ocurre esto? Porque la evaluación no se planifica, no se realiza con el suficiente rigor o sistematicidad para poder apoyar un juicio de valor con base en los datos reunidos. Por su parte, Casanova (1999, 134) señala un conjunto de características acerca de la observación que habitualmente se realiza en el aula:

- Irregularmente: unas veces sí y otras no.
- Sin objetivos delimitados de antemano: se observa lo que más llama la atención. Por ello, se observan diferentes aspectos en distintos alumnos. Algún alumno puede permanecer sin que nadie haya observado nada sobre él.
- Sin registros escritos de lo observado: los posibles datos recogidos quedan librados a la mejor o peor memoria del observador (profesor) y a su interpretación personal.
- De modo individual: por lo que se corre el riesgo de que la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

La autora antes citada advierte que los datos así obtenidos no pueden ni deben emplearse para evaluar al alumnado porque se corre el riesgo de que conduzcan a una evaluación distorsionada.

De los errores y sesgos antes mencionados, se desprende que para que los datos recolectados mediante la observación posean la fiabilidad y validez necesarias, ésta deberá contener una serie de características, tales como:

- Planificación
- Definición clara y precisa de objetivos
  - Sistematización

- Delimitación de los datos que se recogerán
- Registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes
- Observación: Aquí, en realidad alguien va y ve un lugar o evento, observa situaciones o interacciones o toma parte en la vida de la comunidad o de una población a la vez que documenta/graba los resultados a su paso.
- Reuniones comunitarias u otras similares en magnitud: Estas reuniones les proporcionan a una gama de personas la oportunidad de expresar sus opiniones y de reaccionar ante otras. En ellas pueden surgir simultáneamente una gran cantidad de opiniones y conocimiento y pueden revelarse desacuerdos o diferencias que pueden entonces discutirse.
- Interpretación de documentos, transcripciones, etc. Esto puede ir desde el análisis cualitativo de información cuantitativa (como la suposición del investigador, en la introducción de esta sección, de que la gente a la que le está yendo bien no le interesaría un programa de educación
- Triangulación de las observaciones realizadas

Muchos tipos de información cualitativa se transforman en resultados numéricos, sin embargo, no siempre con precisión. La transformación puede perder detalles importantes o la información puede simplemente ser muy compleja para adaptarse a las limitantes numéricas, a menos que se pueda crear un modelo en computadora o un esquema basado en números que tenga la capacidad de contener una enorme cantidad de variedad. Hay varios programas informáticos– Nvivo y Atlas. son bastante conocidos, pero hay muchos otros, incluyendo algunos gratuitos que se dirigen expresamente al análisis de información cualitativa.

Dado que los métodos cualitativos proveen resultados que no siempre son fáciles de comparar o cuya precisión resulta difícil de comprobar, las personas que quieren evidencia real y rápida usualmente los consideran cuestionables. De hecho, tanto las medidas cuantitativas como las cualitativas son importantes y necesarias dependiendo de la situación. Cuando se están evaluando los aspectos comunitarios, como hemos discutido, normalmente se apreciará mejor el panorama completo usando ambas. El problema es convencer a aquellos que necesitan ser convencidos– políticos, donadores, etc. – de que las medidas cualitativas tomadas son confiables.

Existe un debate en la comunidad investigadora acerca de cómo juzgar los métodos cualitativos. Algunos dicen que deberían ser evaluados por los mismos estándares que los métodos cuantitativos. Otros aseguran que debido a que son intrínsecamente diferentes de los métodos cuantitativos, los cualitativos necesitan un conjunto de estándares que tomen en cuenta su base filosófica y el tipo de información que proporcionan.

## 4.2 PLANEACIÓN DE LA OBSERVACIÓN.

Algunas veces, los aspectos, problemas o necesidades no pueden evaluarse por medio de información que se expresa totalmente en números - porcentajes, cantidades, frecuencia, tamaño. Se puede trabajar fácilmente con los números y éstos brindan información valiosa, pero algunas veces no responden preguntas como “¿por qué?” o “¿cómo?” ni describen relaciones completamente. Para algunas preguntas es necesario agregar o sustituir los números por métodos cualitativos, es decir, formas de reunir información confiable que no sea expresada en números - por ejemplo, motivos, opiniones y sentimientos de las personas. En esta sección, discutiremos qué son los métodos cualitativos de evaluación y por qué, cuándo y cómo usarlos.

### ¿QUÉ ENTENDEMOS POR OBSERVACIÓN?

El concepto de observación varía según el tiempo y el contexto en el que se aplique. En cualquier caso y de manera simplificada, debería entenderse como **un proceso que requiere de atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo con el fin de obtener información.**



De acuerdo con Herrero (1997), la importancia atribuida a la observación dentro tanto de la formación inicial como permanente del profesorado se debe al gran número de posibilidades que ésta tiene dentro del ámbito educativo.

Coll y Onrubia (1999) definen el hecho de observar como un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo. Se trata de una observación en la que se relacionan los hechos que se observan, con las posibles teorías que los explican. En este contexto, “hecho” se refiere a cualquier experiencia, evento, comportamiento o cambio que se presenta de manera suficientemente estable para poder ser considerado o considerada en una investigación.



La observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una planificación previa que nos posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa. Como proceso de recogida de información, la observación resulta fundamental en toda evaluación formativa que tiene como finalidad última conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente del sistema educativo. Según (AQU, 2009:76), “observar implica mirar la realidad en la que nos encontramos, no para juzgarla, sino para intentar comprenderla tan profundamente como sea posible y sacar conclusiones positivas. Esta observación es una observación participativa...”

**La Técnica de la Observación** es una actividad cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto en que se ejerce. Esta técnica involucra diversas estrategias para la recogida de datos como son:

- Observación mediante registros cualitativos (Notas de campo)
- Listas de chequeo
- Entrevistas
- Croquis

- Recolección de documentos o evidencias
- Registros audiovisuales

Por otra parte, algunas fuentes hacen distinción entre observación participante (en el sitio) y no participante (mediante análisis de videos), sin embargo resulta relevante considerar que el sólo hecho de observar hace inevitable la intervención en la situación de aula.

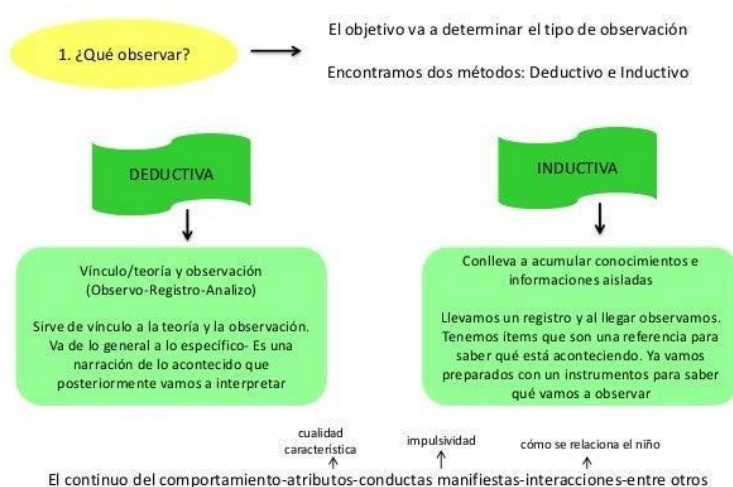
## ¿PARA QUÉ Y QUÉ OBSERVAR EN EL AULA DE CLASE?

Es fundamental tener un propósito definido para la observación, de lo contrario el proceso de sistematización y análisis se vuelve engorroso y poco útil. Por ello el tipo de observación se va adecuando necesariamente al objetivo del estudio y los contenidos.

A partir de lo anterior se puede afirmar que la observación de aula es más que una percepción:

- Está dirigida a un objetivo, debido a que por lo general se desea observar algo específico, o a alguien en especial con un fin particular.
- Es un proceso selectivo, dado que se observa lo que se desea investigar.
- Siempre está relacionada con un objetivo o una meta, o fundamentada en una razón específica.
- Se realiza en forma planificada.
- Sirve para chequear acciones o situaciones.

### PLANIFICACIÓN DE LA OBSERVACIÓN EN EL AULA



## TIPOS DE OBSERVACIÓN

| DIRECTA                                                         | INDIRECTA                                               |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| El observador es presentado físicamente y maneja los criterios. | El observador pasa inadvertido por los demás.           |
| PARTICIPANTE                                                    | NO PARTICIPANTE                                         |
| El observador es aceptado como miembro del grupo.               | El observador permanece ajeno a la situación observada. |
| ESTRUCTURADA                                                    | NO ESTRUCTURADA                                         |
| Es sistemática y guiada en todas sus pautas.                    | Carece de un guía de evaluación.                        |

| INDIVIDUAL                                                                          | GRUPAL                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |
| DE CAMPO                                                                            | DE LABORATORIO                                                                      |
| Considera la observación de la realidad en el tiempo y contexto en el que sucede.   | El hecho es provocado y luego observado.                                            |

| Clase de la clase                                            | Experiencia | Actuación | Reacción | Observación | Observaciones |
|--------------------------------------------------------------|-------------|-----------|----------|-------------|---------------|
| 1. El docente realiza actividades de clase                   |             |           |          |             |               |
| 2. Realiza la observación del comportamiento de los alumnos  |             |           |          |             |               |
| 3. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje   |             |           |          |             |               |
| 4. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje   |             |           |          |             |               |
| 5. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje   |             |           |          |             |               |
| 6. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje   |             |           |          |             |               |
| 7. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje   |             |           |          |             |               |
| 8. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje   |             |           |          |             |               |
| 9. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje   |             |           |          |             |               |
| 10. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 11. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 12. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 13. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 14. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 15. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 16. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 17. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 18. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 19. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 20. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 21. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 22. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 23. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 24. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 25. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 26. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 27. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 28. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 29. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 30. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 31. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 32. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 33. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 34. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 35. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 36. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 37. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 38. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 39. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 40. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 41. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 42. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 43. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 44. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 45. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 46. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 47. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 48. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 49. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 50. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 51. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 52. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 53. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 54. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 55. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 56. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 57. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 58. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 59. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 60. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 61. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 62. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 63. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 64. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 65. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 66. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 67. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 68. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 69. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 70. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 71. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 72. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 73. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 74. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 75. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 76. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 77. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 78. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 79. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 80. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 81. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 82. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 83. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 84. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 85. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 86. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 87. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 88. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 89. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 90. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 91. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 92. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 93. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 94. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 95. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 96. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 97. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 98. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 99. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje  |             |           |          |             |               |
| 100. El docente realiza actividades de enseñanza-aprendizaje |             |           |          |             |               |

Informe general y sugerencias (Tutor):

Resumen y comentarios (Observador):

Ver: Ver Observador (Tutor)    Resumen y comentarios (Observador)    Resumen y comentarios (Observador)

## ETAPAS DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

Los momentos de la observación de clase constan de tres fases:

### a) **Preparación de la observación de clase:**

- Planificar las visitas de las escuelas y grupos a observar.
- Informar a los directivos escolares y éstos a los docentes, el propósito de las visitas, la metodología; así como los tiempos de su realización.
- Recordar los propósitos y actividades a realizar durante la observación de clase.
- Contar con: Ficha (s) de observación en la clase en el número requerido, un cronómetro, lápiz y goma.
- Prever las acciones pertinentes para evitar las interrupciones durante la observación de clase.
- Revisar los códigos de registro que se emplean en la Ficha de observación en la clase.

### b) **Desarrollo**

- Considerarse como un invitado en la clase del profesor.
- Pasar lo más desapercibido posible.
- Registrar lo que sucede, evitando emitir juicios como interpretación de lo que observa.
- Inicie la observación** con el docente, tenga presente las siguientes preguntas:

a) ¿Qué hace?

b) Qué materiales emplea?

c) ¿Cuántos alumnos participan en la actividad?

- **Describe** en la ficha lo que observó durante un máximo de 15 segundos considerando lo siguiente: a) La actividad que hizo el maestro en ese momento. b) Si la actividad era académica, registre el material que utilizó. c) El tamaño del grupo de alumnos que participa en la acción que realiza el docente. d) Si uno o más alumnos llevaron a cabo una actividad diferente a la que hizo el docente y registre el número de alumnos que participaron en ella. e) Si en el intervalo entre una instantánea y otra acontece un hecho que altere el desarrollo de la clase, regístrelo como hecho extraordinario al final de la descripción de la siguiente instantánea.

- Agradecer la colaboración del profesor observado.

c) **Conclusión**

- Preguntar y manifestar interés por conocer las razones por las cuales el docente tomó la decisión de realizar específicamente una u otra actividad, o de emplear los recursos que utilizó.

- Retroalimentar al profesor, dando opiniones fundadas técnicamente. El objetivo es que el profesor se sienta estimulado a mejorar algunas prácticas y encuentre apoyo metodológico en la persona que lo ha observado. Pero quizás lo más relevante sea que el propio docente a partir de esta reflexión acompañada pueda definir y proponer nuevas concepciones y alternativas de acción.



A continuación, observa con detenimiento la siguiente guía de observación que se te presenta.

| Clase de la clase                                           | Experiencia | May. Buena | Buena | Mejor Buena | Observaciones |
|-------------------------------------------------------------|-------------|------------|-------|-------------|---------------|
| 1. El docente realiza en la clase de la clase               |             |            |       |             |               |
| 2. Realiza la observación del desempeño de los alumnos      |             |            |       |             |               |
| 3. El docente utiliza instrumentos de evaluación formales   |             |            |       |             |               |
| 4. El docente utiliza instrumentos de evaluación informales |             |            |       |             |               |
| 5. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos     |             |            |       |             |               |
| 6. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos     |             |            |       |             |               |
| 7. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos     |             |            |       |             |               |
| 8. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos     |             |            |       |             |               |
| 9. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos     |             |            |       |             |               |
| 10. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 11. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 12. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 13. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 14. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 15. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 16. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 17. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 18. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 19. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 20. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 21. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 22. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 23. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 24. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 25. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 26. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 27. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 28. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 29. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 30. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 31. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 32. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 33. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 34. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 35. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 36. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 37. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 38. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 39. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 40. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 41. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 42. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 43. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 44. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 45. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 46. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 47. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 48. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 49. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 50. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 51. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 52. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 53. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 54. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 55. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 56. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 57. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 58. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 59. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 60. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 61. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 62. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 63. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 64. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 65. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 66. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 67. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 68. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 69. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 70. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 71. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 72. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 73. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 74. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 75. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 76. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 77. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 78. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 79. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 80. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 81. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 82. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 83. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 84. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 85. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 86. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 87. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 88. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 89. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 90. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 91. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 92. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 93. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 94. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 95. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 96. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 97. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 98. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 99. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos    |             |            |       |             |               |
| 100. El docente utiliza instrumentos de evaluación mixtos   |             |            |       |             |               |

Observaciones generales y sugerencias (Otras):

Reservados y comentarios (Otras):

Por: Mtro. Director Escolar

Nombre y firma del tutor

Nombre y firma del tutorado

Todo proceso de observación demanda que, antes de empezar a observar, se haga una planeación adecuada que:

- delimite claramente el tipo de datos que se desea obtener;
- defina los objetivos que es posible cubrir;
- precise el modo de sistematizar los datos, para garantizar su rigor;
- prevea la elaboración o selección de los instrumentos adecuados para recoger los datos previstos.

### 4.3 TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS.

La triangulación se define como el uso de dos o más métodos de recolección de datos para estudiar un fenómeno particular. Bailey-Beckett y Turner (2001: 2) se refieren al trabajo de Jakob (2001) quien indica que "...combinando múltiples observadores, teorías, métodos y materiales empíricos, los investigadores pueden esperar superar la debilidad o los prejuicios intrínsecos y el problema que provienen de estudios de método único, observador único y teoría única. A menudo, los propósitos de la triangulación en contextos específicos son obtener la confirmación de los resultados a través de la convergencia de diferentes perspectivas. Se considera que el punto en el que convergen las perspectivas representa la realidad".

La triangulación se ve como un procedimiento de verificación mediante el cual los investigadores buscan la convergencia entre múltiples y diferentes fuentes de información para formar temas o categorías en un estudio. Es un sistema de clasificación a través de los datos para encontrar temas o categorías comunes al eliminar áreas superpuestas.

Por ejemplo, en un estudio en el cual se realizaron cuestionarios, entrevistas y revisión de literatura, las tres fuentes de datos se colocan en los puntos de un triángulo, donde cada fuente de datos proporciona un punto de partida filosófico para las otras fuentes de datos.

La figura representa las tres fuentes de datos utilizadas en un estudio, a saber: revisión de la literatura, cuestionarios y entrevistas. La revisión de la literatura se utilizó para proporcionar datos secundarios que ayudaron al investigador a formular preguntas para los cuestionarios; Las preguntas para los cuestionarios fueron extraídas directamente de la literatura. Los resultados de los cuestionarios analizados informaron los tipos de preguntas que se incluyeron en el programa de entrevistas. Hay que aclarar que, dentro de los tipos de triangulación podemos rescatar dos: la triangulación de datos y la triangulación metodológica. La triangulación de datos se refiere al uso de varias fuentes de datos, como en el ejemplo, se realizaron entrevistas, cuestionarios y una revisión exhaustiva de la literatura. La triangulación metodológica se refiere al uso de métodos cualitativos y cuantitativos en el mismo estudio.

La triangulación ofrece los siguientes beneficios para el estudio: proporcionar fuentes adicionales de información valiosa que no se pudieron obtener solo de la revisión de la literatura; minimizar las deficiencias de la investigación de una sola fuente al involucrar tres fuentes de datos que se complementaron y verificaron entre sí, y también proporcionar información más rica y completa en el sentido de que el investigador pudo extraer información de varias fuentes, incluyendo entrevistas personales que proporcionaron experiencias de primera mano.



La figura representa las tres fuentes de datos utilizadas en un estudio, a saber: revisión de la literatura, cuestionarios y entrevistas. La revisión de la literatura se utilizó para proporcionar datos secundarios que es fundamental el contraste de la información recogida, triangulando la misma con otros observadores que participan en el proceso. El contraste contribuye a reducir la influencia que en las observaciones pueda ejercer la subjetividad del profesor u otro observador externo.

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

#### 4.4 TIPOS DE OBSERVACIÓN

Clasificación La observación en investigación cualitativa puede clasificarse de varias formas: Por su estructura -Observación estructurada El problema de investigación está muy acotado por lo que se definen con claridad qué fenómenos o conductas se van a observar y cómo se van a valorar, categorizar, medir o cuantificar. -Observación no estructurada Cuando el problema no está muy acotado y se desea realizar una observación exploratoria se utiliza la observación no estructurada. Busca la variabilidad de fenómenos y conductas que pueden ser de interés para el objeto de la investigación. Por la presencia del investigador Será entonces oculta si los sujetos desconocen la existencia del observador y sus fines. Será abierta o visible si los participantes se saben observados. Por el control Se hablará de observación controlada o artificial cuando los sujetos desarrollan sus conductas en el laboratorio. Y será natural cuando la observación se presenta en el entorno natural donde ocurren los fenómenos, en sociedad.

#### 4.5 LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación/ La Observación participante La observación a través de los sentidos es el método más antiguo usado por los investigadores para describir y comprender la naturaleza y el ser humano. La observación pretende describir, explicar, y comprender, descubrir patrones. Es un instrumento que viene dado al ser humano, que utiliza la información que captan nuestros sentidos, y permite el aprendizaje. La observación científica constituye el primer paso del método científico. Es una habilidad básica del investigador. Existe un fin, hay una planificación sistemática, un plan previo, se realiza el registro del fenómeno observado y se evalúa la observación para verificar su validez y fiabilidad. En investigación cualitativa lo observado es un fenómeno o hecho social y cultural. Clasificación La observación en investigación cualitativa puede clasificarse de varias formas: Por su estructura -Observación estructurada El problema de investigación está muy acotado por lo que se definen con claridad qué fenómenos o conductas se van a observar y cómo se van a valorar, categorizar, medir o cuantificar. -Observación no estructurada Cuando el problema no está muy acotado y se desea realizar una observación exploratoria se utiliza la observación no estructurada. Busca la variabilidad de fenómenos y conductas que pueden ser de interés para el objeto de la investigación. Por la presencia del investigador Será entonces oculta si los sujetos desconocen la existencia del observador y sus fines. Será abierta o visible si los

participantes se saben observados. Por el control Se hablará de observación controlada o artificial cuando los sujetos desarrollan sus conductas en el laboratorio. Y será natural cuando la observación se presenta en el entorno natural donde ocurren los fenómenos, en sociedad.

La Observación participante es según Taylor y Bogdan (1984) la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.

Implica la selección del escenario social, el acceso a ese escenario, normalmente una organización o institución (por ejemplo, un hospital), la interacción con los porteros (responsables de las organizaciones que favorecen o permiten el acceso del investigador al escenario), y con los informantes, y la recolección de los datos. La entrada en el campo. La situación ideal es que los informantes se olviden de que el observador se propone investigar. En los primeros días debe primar la pasividad hasta conocer a las personas y el propio escenario a fin de aprender a moverse en él.

La actitud del investigador debe ser la propia de una interacción social natural, hay que intentar que la gente se sienta cómoda con su presencia. Pasados unos días la distancia entre informantes e investigador se reduce por la propia interacción social. Hay situaciones en las que la entrada en el campo viene dada por la condición del investigador, como por ejemplo la del estudiante de grado que inicia las prácticas en una unidad de hospitalización. La negociación del propio rol Según el escenario el investigador puede verse impelido a desempeñar un rol que no es el más adecuado para la recolección de datos. Por ejemplo, en el estudio del botellón, el investigador puede verse obligado por el grupo que estudia a consumir alcohol, para así integrarse. No debe hacerlo porque eso limitaría la recolección de datos y los informantes deben estar avisados de ello. En otras ocasiones, como en el caso de los estudiantes, su rol de investigador puede verse comprometido con el propio rol de estudiante, lo que limitará el acceso a ciertos escenarios del campo –es preferible ser estudiante postgrado y entrar en el campo directamente como investigador, negociando un rol de mayor libertad de movimiento.

En el estudio de una organización no gubernamental, por ejemplo, el investigador puede verse obligado a convertirse en un voluntario y, por tanto, a que se le asignen tareas de voluntariado, lo que hará que tenga limitado su tiempo en el campo y su movilidad por tener que cumplir funciones de voluntario.

El establecimiento del Rapport Crear el rapport es un objetivo del investigador, hay que lograr una relación de intimidad, sintonía y comprensión para que el informante se abra. Es un proceso lento y requiere de contactos reiterados. Eso no significa que el investigador deba confesar las intimidades de la investigación al informante, ni siquiera que sepa exactamente lo que se estudia. Para lograrlo, el investigador debe evitar interferir en los hábitos de los informantes, no alterar sus rutinas; ser humilde y sensato, pues estas son cualidades que alientan la confianza; mostrar una actitud de ayuda y colaboración, porque la confianza implica prestar favores a los demás; y por supuesto, sentir curiosidad por los demás, interesarse por aquello que sea de su interés, por lo que la gente esté dispuesta a hablar.

Debe actuar con ingenuidad, como un niño, haciendo preguntas para comprender el sentido que los informantes dan a sus acciones. Algunos autores emplean técnicas agresivas de entrevista cuando están a punto de dejar el campo, con preguntas más comprometidas y reactivas. Participación Participar no significa cumplir una función que no corresponde al investigador, ni convertirse en una persona integrada en el campo, en uno más. Tampoco llegar a intimar excesivamente con los informantes. Taylor y Bogdan (1984) describen el caso de un investigador que se vio invitado a practicar abusos físicos y sexuales en una institución total, pero que lógicamente no aceptó. Informantes clave El investigador suele encontrar en el campo a personas que tienen especial sintonía con él, que los protejan y apadrinen, que los ayuden a entrar en el campo.

Formulación de preguntas Los investigadores formulan preguntas como para permitir que la gente hable sobre lo que tiene que en mente y lo que le preocupa sin forzarla a responder a los intereses de los investigadores (Taylor y Bogdan, 1984). Tan importante es saber qué preguntar como lo que no se debe nunca preguntar. Cuando los informantes comienzan a hablar y se sienten cómodos se les puede preguntar sobre los temas que interesan a los investigadores.

El aprendizaje del lenguaje En cualquier escenario social nuevo no sólo se juegan relaciones entre personas y conductas, sino también formas peculiares de hablar y de utilizar el lenguaje. Es muy importante conocer el significado de las expresiones y palabras que usan los informantes. Esto incluye el lenguaje no verbal. Notas de campo No es posible un adecuado trabajo en el campo sin un registro de notas completo y detallado. Puede incluir descripciones de

personas, acontecimientos y conversaciones, acciones, conductas, sentimientos o las hipótesis que van surgiendo en el proceso. No es conveniente iniciar las notas de campo al comienzo de la inmersión en el campo, es preferible esperarse hasta haber desarrollado una idea general del escenario. Las anotaciones deben realizarse lo antes posible tras la observación.

**Retirada del campo** Cuando se alcanza la saturación. Material necesario Según el tipo de observación se podrán utilizar diferentes instrumentos. En la observación de laboratorio se pueden utilizar monitores de rastreo ocular, pupilómetros, grabadoras de audio, vídeo, etc. El lápiz y el cuaderno de notas son el común denominador de toda observación.

## 4.6 LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

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

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

De hecho, es habitual que el profesorado haga apreciaciones y valoraciones constantemente, sobre la base de hechos o de intuiciones, de juicios y también de presuposiciones y prejuicios. Este tipo de evaluación se puede documentar empleando diarios, anotaciones, así como otros registros documentados sobre los que se pueda ofrecer información oportuna y conveniente para quien aprende. Serán un referente para reducir la subjetividad y asegurar que los prejuicios sean constreñidos mediante la reflexión, el contraste y el diálogo. Triangular recursos de evaluación y, sobre todo, contar con los sujetos a los que está referida, serán un garante del actuar correcto y justo en estos casos.

## 4.7 LA ENTREVISTA

La entrevista puede definirse como una conversación intencional. Dada su similitud con el cuestionario, también se conceptualiza como un cuestionario (estructurado o abierto), propuesto de forma oral en situación de comunicación personal directa. La entrevista es una herramienta valiosa para obtener cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitarían por escrito, debido a su carácter confidencial, delicado, o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. También facilita la consecución de datos no alcanzables por medio de otras técnicas (Casanova 1999). Es una técnica básica de evaluación que busca la formación del alumno toda vez que incluye la perspectiva misma del participante, involucra tanto al profesor como al alumno. La evaluación se lleva a cabo a través del diálogo, previa asunción de que los papeles que cada uno desempeña están dirigidos hacia el mutuo entendimiento, dejando de lado cualquier ejercicio coercitivo de autoridad.

El diálogo permite al profesor comprobar y apreciar la consistencia del razonamiento, de las adquisiciones y de las capacidades cognitivas del alumno. Cumple funciones formativas, tanto por la forma como por el tratamiento que debe recibir el contenido de la entrevista. En este encuentro entre personas se parte de la buena voluntad de entendimiento desde el respeto más profundo. No se trata de que el profesor renuncie a su función docente ni a la autoridad moral que deriva de sus responsabilidades. Cuando el profesor asume una postura crítica obliga al alumno evaluado a defender, argumentar y valorar críticamente las propias ideas, el conocimiento adquirido. La entrevista pone a prueba la capacidad de razonamiento y las habilidades de comunicación del profesor. Esta técnica permite distinguir lo que pueden ser argucias retóricas de los argumentos racionales defendidos, pues el respeto y el diálogo abierto entre las partes debe ser la condición que antecede al encuentro. La relación que se establece entre las partes ha de ir en una doble dirección. Esto permite la comunicación orientada al entendimiento y asegura el aprendizaje que deberá ser mutuo, si bien no igual, pues los diferencia el sentido que tiene para el alumno y el que tiene para el profesor.

La simetría se fundamenta precisamente en el reconocimiento de que cada uno puede enseñar algo al otro, y tiene algo que aprender del otro, y los dos pueden aprender en y del mismo proceso. Desde la perspectiva asumida en este libro, la entrevista busca el desarrollo y crecimiento del pensamiento crítico que exige argumentación. Pero también el contexto más amplio en el que se desarrolla y la significación que tiene para los sujetos, cómo viven y sienten su aprendizaje. Es la razón por la que no se puede adjudicar como defecto a la entrevista el carácter

subjetivo de la información recogida, cuando éste es uno de sus valores asumidos: encuentro entre sujetos dispuestos a entenderse. Saber lo que es el aprendizaje desde la posición del alumno y valorarlo con él para comprender en su totalidad es justo el objetivo prioritario que debe perseguirse desde esta técnica. Todo ello, pese a que el alumno pueda contar con una experiencia limitada, una falta de habilidad para expresar y defender sus propias ideas y su poder para contra argumentar esté condicionado por su propio rol y por los conocimientos adquiridos fuera de la relación académica estricta. La entrevista también puede ser concebida como un examen oral que permite obtener información útil para valorar el trabajo del alumno, siempre que el profesor considere lo dicho por el alumno y realmente cuente como un reflejo del conocimiento en una calificación.

Limitarse a un encuentro en el que se mantienen los papeles, el profesor que pregunta sucesivamente y sin intervenir en la dinámica propia del diálogo provocado por las respuestas; el alumno que responde independientemente a cada pregunta, sin hilvanar las ideas, sin desarrollar argumentos y razones que reflejen un pensamiento claro, un conocimiento integrado; es llevar a un plano reducido las mismas relaciones asimétricas de poder y ejercerlas de un modo tal vez más sutil o tal vez más manifiesto, con apariencias de hacer algo nuevo, cuando lo que sucede es la reproducción de esquemas que se pretendían superar con recursos alternativos (Álvarez Méndez 2005). Esta técnica suele utilizarse en el campo clínico, investigador, orientador y de los medios de comunicación. Por ello, las funciones que cumple son de carácter diagnóstico, terapéutico, evaluador, investigador, orientador e informativo.

### **Dentro de los métodos cualitativos se incluyen:**

- *Entrevistas individuales.* Éstas deben ser entrevistas estructuradas, en las cuales las preguntas se determinan de antemano, o conversaciones no estructuradas, en las que se permite cierta flexibilidad para evaluar hacia dónde quiere llegar el entrevistado en relación a un tema general. Incluso, en entrevistas estructuradas, puede haber cabida para que tanto entrevistadores como entrevistados puedan discutir temas que no se relacionen directamente con contestar las preguntas originales. La diferencia, sin embargo, es que en la entrevista estructurada, todas las preguntas se hacen formalmente y el entrevistador hace su mejor esfuerzo para asegurarse que sean respondidas.
- *Entrevistas grupales.* Son similares a las entrevistas individuales, pero incluyen a dos o más entrevistados al mismo tiempo, en lugar de uno (algunas veces son participantes inesperados - la madre y la hermana del entrevistado están presentes e insisten en ser parte de la conversación). Las entrevistas grupales tienen algunas ventajas, en el sentido de que los entrevistados pueden corroborar la información (“yo recuerdo que eso sucedió de forma diferente...”) y estimular las ideas de los otros. Al mismo tiempo, el entrevistador tiene que ser de alguna manera un facilitador, asegurándose de que ninguna persona domine y que cada uno tenga una oportunidad razonable de hablar.

## **4.8 VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA ENTREVISTA.**

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

- Garantía de que los datos obtenidos son ciertos, ya que existe la posibilidad de aclarar cuantas cuestiones se planteen y conseguir un buen nivel de comunicación entre el entrevistador y entrevistado.
- Posibilidad de captar la actitud que muestra el entrevistado ante el problema o tema que se presente, pues un entrevistador experimentado es capaz de percibir la sinceridad de las respuestas o la inhibición de la persona con la que habla.

- Profundidad en las respuestas obtenidas, lo cual facilita un mayor conocimiento del entrevistado por parte del entrevistador y del entrevistado hacia sí mismo.

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

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

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

El afán del entrevistado de ser bien valorado, que puede generar respuestas poco veraces, pero acomodadas a las respuestas que considera espera el entrevistador.

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

## 4.9 TIPOS DE ENTREVISTA

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

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

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

entrevistador hasta no haber recibido determinadas contestaciones. Es el modelo más habitual, por ser de utilidad para conseguir la información necesaria y por su flexibilidad para profundizar en las cuestiones que se consideran necesarias.

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

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

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

#### 4.10 ENCUESTAS TRABAJOS DEL ALUMNADO (TECNICAS).

Consiste en la obtención de información sobre un tema, problema o situación determinada, que se

realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos. La recogida de datos puede llevarse a cabo mediante una llamada telefónica, el envío del cuestionario por mensajería, a través de una videoconferencia, por correo electrónico, etcétera. En este caso, para obtener la valoración del alumnado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje durante un periodo de tiempo determinado, puede aplicarse el cuestionario en el aula y recogerse por el medio más directo o menos personal que se prefiera.

Los objetivos de la encuesta son:

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

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

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

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

cabe concretar la aplicación de la encuesta:

a) Al alumnado de un grupo:

- Para obtener información sobre los objetivos y contenidos alcanzados tras el trabajo desarrollado en una o varias unidades didácticas.
- Para solicitar información acerca de diferentes elementos de la programación (objetivos y contenidos, metodología, actividades, recursos, nivel de aprendizaje, etcétera). En el primer caso, se trataría de una encuesta de control del proceso de aprendizaje y sus resultados; en el segundo, la encuesta se dirigiría al control del proceso de enseñanza.

b) Al alumnado, profesorado y familias

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

## **TRABAJOS DEL ALUMNADO**

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

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

## EVALUACIÓN ALTERNATIVA

La década de los ochenta fue de grandes reformas en los sistemas educativos de todo el mundo – en América Latina estas reformas se dan en la siguiente década–. La mayor parte de los supuestos y propuestas en las áreas de enseñanza, aprendizaje, organización escolar y formación del profesorado se volvieron a analizar y a reconsiderar. La evaluación de los alumnos no fue una excepción, y los tests objetivos se convirtieron en el blanco de la crítica. Parecía como si se hubiese ido acumulando una gran cantidad de odio y frustración hacia los test estandarizados de respuesta múltiple, que por fin encontraba escape. Los tests estandarizados se criticaron por falta

de autenticidad producto de su lejanía de los problemas de la vida real y de la enseñanza escolar. Se les culpaba de provocar la mera memorización y el conocimiento pasivo, en vez del pensamiento proactivo y, por tanto, de estimular la clase de aprendizaje tan criticada por las reformas escolares actuales. También se les juzgaba por su naturaleza simplista y porque trivializaban la evaluación del alumnado. Como ya se ha mencionado antes, en vista de que la palabra “tests” se había convertido en algo prohibido en el marco de la evaluación del alumnado, la opción consistió en emplear diversas etiquetas que incluían la palabra “evaluación”. Algunas de las designaciones más habituales fueron “evaluación de la actuación”, “evaluación auténtica”, “evaluación directa”, o el término más global “evaluación alternativa”. Supuestamente era como un retorno al viejo examen abierto, pero las distintas denominaciones, que reflejan diferencias implícitas de dónde se pone el énfasis, revelan que la evaluación alternativa va mucho más allá de un examen simple en el que hay que escribir sobre un tema determinado. En la evaluación alternativa los alumnos son evaluados en función de su actuación activa al utilizar sus conocimientos de manera creativa para resolver problemas plausibles. Tienen que ser problemas reales, es decir, problemas complejos, no rutinarios, y sin soluciones que resulten evidentes. Deben ser representaciones auténticas de problemas o situaciones que puedan encontrarse en el campo de estudio o en la vida real. La evaluación alternativa la llevan a cabo evaluadores profesionales, quienes también son expertos en el tema, por lo menos con un nivel de experiencia similar al del profesor que enseña la asignatura. La interacción entre el evaluador y el evaluando también se favorece mucho en este tipo de evaluación. Está abierta a los diversos métodos innovadores de la evaluación, que son muy diferentes del típico examen de papel y lápiz. Dos técnicas interesantes que han recibido especial atención son los portafolios y las exposiciones, las cuales serán abordadas en la siguiente sección.

## **LOS PORTAFOLIOS**

El portafolio del alumno es una colección de documentos que reflejan el rendimiento o desempeño (por ejemplo, resultados de exámenes, calificaciones, premios), y los trabajos (por ejemplo, composiciones, resúmenes de libros, cintas con exposiciones orales, dibujos) producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar.

El alumno tiene libertad para elegir los documentos que conformarán su portafolio, pero tiene que especificar los tipos de documentos a incluir. Los profesores u otros evaluadores revisan el portafolio y lo utilizan para evaluar al alumno, pero éste es parte importante del proceso. Puede decidir qué va a incluir en el portafolio. Se le puede incluso invitar a comentar los documentos incluidos, discutir su importancia con el profesor, etcétera, y así influir el modo en que serán evaluados. El uso de los portafolios no se restringe a la evaluación del alumnado. Se pueden utilizar para la evaluación tanto del profesorado como de la escuela en su conjunto (Arbesú y Díaz Barriga 2013). No obstante, los beneficios de esta técnica, se advierte que: El portafolio de trabajos de los estudiantes, en el que se tienen actualmente grandes esperanzas, depende más de la motivación de los estudiantes, y hasta de la información de los padres [en el caso de la educación básica], que de la regulación de los aprendizajes. Se puede utilizar el portafolio para establecer un diálogo metacognitivas con cada estudiante, pero seguramente no es el único ni el principal instrumento de observación formativa (Perrenoud 2010b, 132).

## **LAS EXPOSICIONES**

La exposición es una demostración de destreza y competencia en el uso del conocimiento con un propósito concreto, en una tarea dada. El contenido de aprendizaje seleccionado es parte del programa escolar, y la tarea puede ser elegida por el alumno o establecida por el docente. Lo común es que las exposiciones sean representaciones en vivo de alguna destreza técnica o artística, competencias entre alumnos (por ejemplo, en debates públicos), o presentaciones de proyectos desarrollados a lo largo de un periodo de tiempo. Se espera que el alumno presente los productos de su aprendizaje y que se convenza, y convenza a los demás, de que sabe utilizar sus conocimientos. La escuela debe tener claro qué espera de sus alumnos y cómo estos van a demostrar esas cualidades. Debe también especificar con antelación los estándares o normas por los que van a ser juzgados. Ambas técnicas –portafolios y exposiciones– hacen hincapié en la importancia de la participación del alumno en el proceso de evaluación, y en la interacción entre el alumno y su evaluador. En el método de portafolios el alumno elige los documentos a incluir después de haber hablado con el profesor para aclarar lo que se supone que tiene que demostrar con su portafolio. Muy a menudo –especialmente si se utiliza con fines formativos– se espera que reflexione sobre el significado de los documentos en diálogo oral o escrito con su profesor. En la técnica de exposición, como ya ha sido señalado, los alumnos forman parte del proceso de

evaluación, tanto porque pueden decidir la naturaleza de la exposición, como porque tienen que dialogar con sus profesores y con otros interlocutores para convencerles de que las exposiciones demuestran que saben utilizar sus conocimientos y otros recursos que se espera que adquieran en la escuela. Algunas veces esto se hace en debates o competencias públicas y, otras veces, defendiendo proyectos de investigación que han tenido que llevar a cabo, o explicando la importancia de su trabajo mientras lo presentan en una exposición pública. En ambos casos, en el centro de la evaluación hay una especie de diálogo entre las dos partes, a pesar de que una es el alumno y otra el profesor; una el evaluado y otra el evaluador. El diálogo no trata de los resultados de la evaluación completa: es parte del proceso de evaluación. En los portafolios y en las exposiciones, la interacción entre el profesor y el alumno es parte de un proceso de evaluación, en el que ambas partes intentan averiguar los resultados de la misma manera dialogada. Este diálogo es la esencia y la evaluación. Otro elemento significativo a considerar tiene que ver con los criterios o aspectos a evaluar en una exposición. Una rúbrica puede ser un instrumento de utilidad para tal efecto.

## INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

### LOS EXÁMENES

Son instrumentos empleados en la evaluación del aprendizaje que tienen una larga adición en el ámbito escolar. Inicialmente eran exámenes abiertos, con preguntas formuladas por los profesores y respondidas por los alumnos de forma oral o por escrito. Algunas veces eran preguntas cortas que supuestamente tenían que estimular respuestas más bien largas. Otras veces se pedía a los alumnos resolver complejos problemas, o discutir temas controvertidos de forma que demostrasen su conocimiento y comprensión. También se les solicitaba trabajar en proyectos o escribir ensayos fuera del aula, utilizando bibliotecas y recogiendo datos en laboratorios o en el mundo “real”. El contenido de los exámenes se basaba en lo que se había enseñado, por lo que nadie preguntaba hasta qué punto representaban el contenido de la instrucción. Y de la misma manera que se confiaba en que los profesores enseñaban a sus alumnos, se les confiaba la calificación de exámenes y trabajos. A los alumnos también los examinaban diversos tribunales compuestos de educadores y eruditos cuya credibilidad quedaba fuera de toda duda, y quienes se suponía que sabían, incluso mejor que los profesores, hacer las preguntas correctas y determinar las

respuestas apropiadas. Todo el proceso de la evaluación parecía bastante sencillo y directo, pero las preguntas que se hacían a los alumnos no necesariamente eran sencillas ni obvias. El proceso de la evaluación estaba basado en el juicio de profesores y académicos expertos y en la sabiduría de sus preguntas.

Después vinieron las pruebas objetivas. Éstas eran generalmente largas, con un gran número de preguntas o ítems (reactivos), como se les llamaba. Algunos reactivos eran preguntas que había que contestar con una sola frase o incluso con una sola palabra o número. Otros hacían una pregunta y daban cuatro o cinco posibles respuestas para elegir una, que era la correcta. Estos se denominaron ítems de respuesta múltiple, verdadero/falso, correlación, complementación, y muchos más.

Todo el proceso de la evaluación y especialmente el de preparación del test, se hizo demasiado sofisticado y complicado para el profesorado. Pero las preguntas que se hacían eran demasiado sencillas, incluso simplistas y alejadas de la vida real, así como del proceso de aprendizaje. No es de extrañar, por tanto, que algunos educadores se refiriesen a las pruebas objetivas como un “insulto a la inteligencia” (Nevo 1997). Pero los tests objetivos también tenían muchas ventajas. Eran fáciles de calificar y en muchos de los casos lo podía hacer cualquier profano, alcanzándose un alto nivel de concordancia entre las personas que puntuaban. La aplicación de los tests resultaba barata y se podían administrar simultáneamente a un gran número de alumnos en poco tiempo. Los resultados de los alumnos no estaban contaminados por su capacidad de expresarse oralmente o por escrito. Y debido a que los tests objetivos podían evaluar un número relativamente grande de ítems en un corto periodo de tiempo se tenía la impresión de que podían ser medidas válidas, ya que un solo test podía incluir una muestra representativa de una gran área de contenidos o de enseñanza.

Todo esto tenía su importancia en una sociedad de producción en masa y de sistemas educativos masivos. La idea de los exámenes objetivos, para bien o para mal, no se originó en educación. Empezó en psicología con la creación de tests de inteligencia y de medida de la aptitud, en Europa y en Estados Unidos, a finales del siglo XIX y principios del XX. Se emplearon con el objetivo de seleccionar alumnos para la educación superior; también se utilizaron en las dos guerras mundiales para clasificar individuos para el servicio militar; en la industria y en el mundo de los negocios para seleccionar empleados, y en los Estados Unidos, probablemente más que en ninguna otra parte, también se aplicaron en las aulas, las escuelas y los distritos escolares... Y allí permanecieron

como medio principal de evaluación del alumnado la mayor parte del siglo XX. En concreto, se podría afirmar que el examen es una prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder. Por las características de su desarrollo, y según el tiempo de que disponga, suelen ser de tres a cinco preguntas o problemas a resolver.

Desde una perspectiva crítica, el examen es un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible. Pero esta afirmación no debe interpretarse como un llamado a su extinción de las prácticas de evaluación de aula, sobre todo si se reconoce que continúa siendo uno de los medios existentes más comúnmente empleados por el profesorado. El examen como instrumento bien utilizado cumple funciones que pueden ser educativamente válidas. Las distorsiones y sinsentidos que con él se cometan no son imputables al instrumento en sí, sino a quienes llevan a cabo tales usos y abusos, producto muchas veces de la torpeza o la ignorancia. Dos cuestiones resultan importantes:

- 1) los usos que se hacen del examen, y 2) el tipo de preguntas que en él se formulan. Los usos que se hagan del examen serán el criterio definitivo para evidenciar sus posibilidades. Si la información que arroja el examen sirve al profesor para mejorar su propia enseñanza, y (re) orientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje, éste puede desempeñar un papel constructivo en la formación del alumno. En cambio, si el examen sólo sirve para medir, sinónimo de calificar, la información transmitida que el alumno puede reproducir literalmente, el examen se convierte en un artefacto carente de valor educativo. En cuanto a la relevancia de las preguntas uno de los problemas del examen que exige respuestas atomizadas y automatizadas es que obliga a repetir el contenido en los mismos términos que fue contado o transmitido sin salirse del guion previamente establecido. El momento del examen no es propicio para la duda, el equívoco, el malentendido o incluso la distracción o la ignorancia. El error es penalizado sin consideración alguna. El tiempo del examen es tiempo de expresar verdades absolutas, concluyentes, que no admiten réplica. A la hora de la prueba, el aprendiz lleva la lección bien aprendida: lo que importa en ese instante crítico es desentrañar las claves que aseguren el éxito, dejando al margen el saber reflexivo y profundo. En ese momento preciso, lo más valioso suele ser lo que da más puntos para la calificación, independientemente del valor intrínseco del contenido de las preguntas y de las respuestas, y del nivel de comprensión y apropiación de las ideas. ¿Qué premian las calificaciones que

suben puntos cuando las respuestas que dan los alumnos se reducen a la repetición de ideas y datos de otros, normalmente muy limitados por libros de texto y apuntes de clase? En estas condiciones, “el supuesto aprendizaje, reducido a ejercicio de ecolalia, muestra más la capacidad de repetición y de retención que la de asimilación; más la resistencia al olvido de la información recibida que a la comprensión de la misma; más la sumisión que la elaboración de pensamiento propio (Álvarez Méndez 2005, 98). Cabe señalar que seguramente habrá ocasiones en que sea conveniente acudir a técnicas de recuerdo. La memoria es un recurso de aprendizaje fundamental, sin este instrumento el ser humano no podría aprender nada. La crítica en los exámenes no es al empleo de la memoria, sino al abuso de la memorización sin sentido, así lo expresa el autor antes citado: Lo que parece evidente es que aquella memoria que no estimula el conocimiento, que no aumenta la comprensión, que no coadyuva en la asimilación de información, que no sirve de sostén para discriminar lo anecdótico de lo sustantivo, no merece la pena ser ejercitada ni estimulada (Álvarez Méndez 2005, 98).

## EL ANECDOTARIO

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

actitud o conducta. Sin embargo, si la conducta registrada es positiva –en contra de la negativa habitual– sí conviene aprovecharla para ponerla de relieve ante el alumno y comentar con él por qué actuó de esa manera y por qué no actúa en la misma línea.

## LISTA DE CONTROL

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

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

La visión de conjunto que ofrece acerca de la evolución del grupo/clase y su funcionalidad, al brindar una gran cantidad de información en muy poco espacio, hacen de la lista de control un tipo de registro muy valioso para la recogida de datos de cualquier tipo y, por ello, permite una valoración continua del alumnado sin grandes dificultades ni trabajos añadidos para el profesorado. Hay que evitar la burocratización de los procesos evaluadores para que resulten útiles y viables. La lista de control es válida para hacer el seguimiento de la evaluación continua y, además, para realizar la evaluación final al terminar el periodo de evaluación establecido, en función de las

necesidades o acuerdos adoptados en la escuela. Hay que recordar que evaluación final no es sinónimo de examen final. Ésta debe consistir en una reflexión final acerca de lo conseguido durante un tiempo acotado de antemano, para lo cual es imprescindible poseer datos rigurosos recogidos a lo largo del proceso, que pueden anotarse en la lista de control. Este tipo de registro tiene una aplicación clara y muy útil para la escuela –para el profesorado– en el momento de elaborar los informes que deben facilitarse al alumnado, a sus familias o a otro centro educativo al cual se traslade el alumno durante un curso o ciclo sin finalizar. Partiendo de las premisas expuestas, en las cuales se ha argumentado que es más ilustrativa una información descriptiva que la única anotación de un número o una sola palabra para explicar lo que ha aprendido o dejado de aprender un alumno en relación con un área curricular, conviene que este informe contenga la descripción de lo que ha trabajado y conseguido (o no) el alumno evaluado. Otra aplicación muy funcional para el profesorado es utilizar la lista de control para decidir la promoción o no de un alumno a un curso siguiente o su titulación al concluir un determinado nivel educativo. En este caso, se reflejan en la lista los criterios de promoción establecidos para cada ciclo o curso y a lo largo de ese tiempo se anotará en ella la consecución de los diferentes criterios por parte de cada alumno. En el momento puntual de tomar decisiones acerca de la promoción o titulación del alumnado, se tendrá constancia escrita de todo lo alcanzado y no surgirán problemas mayores para llegar a los acuerdos necesarios.

## CUESTIONARIO

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

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

## REQUISITOS TÉCNICOS PARA SU ELABORACIÓN

- Lenguaje claro y adaptado a la población que debe responderlo.
- Empleo de términos bien definidos, sin ambigüedad, de manera que la pregunta no se preste a diversas interpretaciones.
- Preguntas únicas en cada enunciado planteado. Una pregunta doble impedirá u oscurecerá la respuesta ya que sólo sería posible responderla en los casos en que coincidiera la respuesta a las dos preguntas.
- Planteamiento no directivo de las preguntas, sin utilizar dobles negaciones que las oscurezcan, por ejemplo: ¿No es verdad que no desea...?
- Texto de la pregunta sin suposiciones explícitas, que pueden responder o no a la realidad del sujeto que contesta. Si las incluye habrá personas que no podrán cumplimentarla. Ejemplo: Cuando usted sale con sus alumnos del aula, ¿le plantean problemas de disciplina? Es posible que ese profesor nunca salga a realizar actividades fuera del aula con su alumnado, con lo cual la pregunta quedaría invalidada y no sería respondida.
- Las preguntas deben recoger toda la información relevante para la evaluación que se lleva a cabo.
- Anonimato de las respuestas, lo que avala la confidencialidad de las mismas y garantiza su veracidad.
- Aplicación del cuestionario a la población apropiada, según la información que se desea obtener.
- Formato sencillo, que facilite su llenado; es decir: diferenciación clara de cada pregunta, espacio suficiente para responder, redacción correcta, letra fácilmente legible, etcétera.

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

a) Cuestionarios cerrados. Plantean preguntas que deben contestarse con “sí” o “no”, o señalando uno de los apartados que se ofrezca como opción, según las instrucciones dadas. Todas las respuestas posibles están previstas, lo que permite realizar un tratamiento rápido de los datos, una vez vaciado el contenido de los cuestionarios. Ésta es su ventaja principal, mientras que el

inconveniente es que deben estar compuestos por preguntas que sea posible responder de la forma expuesta, sin explicaciones añadidas, lo cual puede restar riqueza de información a las respuestas.

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

c) Cuestionarios mixtos. Contienen preguntas de ambos tipos, abiertas y cerradas, de modo que la mayor parte de la información resulta codificable, mientras que una parte pequeña de la misma – imprescindible o muy significativa para el estudio – es tratada e interpretada cuestionario por cuestionario. El uso de este tipo es muy frecuente, pues suele ser interesante demandar alguna aclaración a cuestiones presentadas con formato cerrado, y en esos casos se ofrece la opción de respuesta abierta. De esta forma, se maneja un modelo intermedio que permite, por lo general, obtener la información que se requiere para la evaluación. El cuestionario es aplicable y útil para diversos ámbitos de la evaluación; se emplea habitualmente en la evaluación de los diferentes componentes del centro educativo (planteando preguntas al profesorado, alumnado, familias, personal administrativo, asesores técnicos...) y también en la evaluación de los procesos de enseñanza (preguntando sobre ellos a los alumnos, profesores, directivos, familias...).

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

De acuerdo con las respuestas solicitadas, sea con formato abierto o cerrado, estamos ante ejercicios o pruebas descriptivas y evaluables individualmente y para cuya interpretación y corrección es necesario un riguroso análisis de contenido (mediante el establecimiento de los criterios de evaluación correspondientes), o ante pruebas objetivas, que, en sus diferentes

presentaciones, pueden demandar al alumno responder con “pocas palabras” y muy precisas a cada pregunta, o elegir entre varias respuestas dadas. Una consideración importante es que si se aplica este instrumento de evaluación, el alumno debe tener claro que éste no es el único medio por el que su trabajo va a ser valorado, sino que la información obtenida se sumará a los datos reunidos diariamente por su actuación habitual en el aula y en la escuela.

## SOCIOGRAMA Y PSICOGRAMA

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

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

## DIARIO DEL ALUMNO

El diario de los alumnos puede ser un buen instrumento para conocer, desde su perspectiva, lo que ocurre en el aula, su propia autoevaluación, para implicar a los alumnos en la mejora de su aprendizaje y del proceso de enseñanza, así como para ayudar a identificar problemas, etcétera. Al

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

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

Ejemplo de parte del diario de una alumna

En algunos casos, el diario del alumno se emplea como un cuaderno de trabajo, en donde se va recopilando el conjunto de actividades, trabajos, síntesis, ejercicios o tareas que a lo largo del curso se van realizando. En estos casos se convierte en uno de los instrumentos básicos en la metodología didáctica de la asignatura. Pero no es este el tipo que nos interesa en nuestro ámbito. Por tratarse de un documento que no se pretende enseñar a nadie, el diario tiene la ventaja de la veracidad de los datos contenidos en él; por el contrario, hay que hacer notar que esos datos pueden ser absolutamente subjetivos y de eso debe ser consciente el evaluador/profesor. Resulta interesante porque la información de cada día puede servir, a posteriori, de contraste con la recogida a través de otros instrumentos más formalizados y con la colaboración de varios evaluadores. Con el paso del tiempo, nuestra memoria selectiva hace que desechemos mucha información. Esa información sólo es recuperable si la hemos plasmado, día a día, en nuestro diario personal con fines profesionales. Aunque las anotaciones del diario tengan un carácter estrictamente personal, se puede constatar cómo muchas de ellas coinciden con múltiples situaciones profesionales. En otros casos, para salvar este componente íntimo se puede adoptar la forma de diálogos diarios escritos, como un momento en que todos los días (al

comienzo de la jornada o al final de ella o de un trabajo) el tutor dialoga con los alumnos sobre las tareas, actividades, sentimientos y percepciones, y estos expresan su opinión sobre las decisiones del profesor y sobre sus propias preferencias. Este tipo de diario proporciona al alumno la oportunidad de expresar lo que siente y evaluar el trabajo del aula, y crea una relación directa entre profesor y alumnado; al profesor le ayuda para ver el grado de desarrollo de cada alumno, para planificar de modo más ajustado la enseñanza, investigar su práctica, etcétera. Como procedimiento, cada día los alumnos deben escribir al menos cuatro o cinco líneas sobre el trabajo escolar, sus intereses personales, etcétera. Se puede pensar que el diario es un medio costoso temporalmente, pero en la práctica no lo es si los alumnos lo escriben en un formato sencillo, dedicando, por ejemplo, al final de la sesión para iniciarlo; luego lo acabarán en otro momento; el profesor, por su parte, puede cada día revisar al azar un determinado número de diarios. De este modo, en poco tiempo se puede ir teniendo una visión de lo que piensan los alumnos.

## GRABACIÓN

Esta herramienta es útil cuando el evaluador afronta las dificultades que plantean la observación rigurosa y el registro de la información en casos específicos, como pueden ser los relativos a recogida de datos en situaciones de comunicación (en el aula –trabajos con contenidos de esta temática, coloquios– o en la entrevista, por ejemplo), de manifestación de determinadas actitudes, de lenguaje no verbal, etcétera. La grabación en audio, en video o, incluso, en fotografía de las actuaciones concretas, resulta de gran utilidad y de enorme valor para contar con datos fidedignos que, después, se trasladen a los registros escritos elaborados para tal efecto. Las situaciones descritas generalmente se caracterizan por hechos que transcurren con gran rapidez, difíciles –cuando no imposibles– de reproducir con precisión, con una gran influencia de los gestos o actitudes para su interpretación objetiva. Estas situaciones suelen ocurrir en escenarios que propician la pérdida de datos o su reflejo posterior de forma poco exacta, con una fuerte carga de subjetividad.

La grabación, en estos casos, permite la reproducción permanente de las situaciones referidas, con lo cual se puede escuchar atentamente cuantas veces sea necesario, ver la actuación de una persona en un grupo o del conjunto del grupo, localizar la posición grupal de cada sujeto, etcétera. Facilita, por tanto, la observación serena y el contraste de los datos recolectados. En

cuanto a la fotografía, es un dispositivo que resulta útil para dejar constancia de múltiples elementos educativos, que pueden tener incidencia o poner de manifiesto lo que está ocurriendo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo de este modo, a mejorar los mismos y a interpretar los resultados.

Por ejemplo, la fotografía sirve para captar con exactitud: organización del mobiliario y material dentro del aula, ubicación espacial de los alumnos, organización de los equipos de trabajo y situación de cada sujeto dentro de ellos, grupo de alumnos que se forman espontáneamente en el patio de recreo, en los pasillos o en el comedor, expresión de los profesores y alumnos durante alguna explicación, nivel de integración de cada alumno en función de las posturas físicas que adopta, etcétera. Todos los datos recolectados por cualquiera de estos medios sirven como un buen pretexto para potenciar el diálogo entre evaluadores y evaluados, para el contraste de opiniones sobre hechos puestos de manifiesto en las interacciones cotidianas.

## INCONVENIENTES DE LA GRABACIÓN

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

## LAS RÚBRICAS

Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los alumnos que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la retroalimentación. Las rúbricas se usan típicamente, por tanto, cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y pueden emplearse para evaluar un amplio rango de asignaturas y actividades. Se pueden usar para evaluar ensayos o trabajos individuales de los alumnos, pero también para evaluar actividades grupales breves, proyectos amplios realizados en equipo o presentaciones orales colectivas. Y son igualmente apropiadas para las áreas técnicas,

científicas o las ciencias sociales y humanidades.

Cuando y dónde usar una rúbrica no depende ni del área ni del tipo de asignatura, sino más bien del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta. Convencionalmente se distinguen dos tipos básicos de rúbricas, que varían en razón de su estructura o concepción formal: analíticas y holísticas. Desde un punto de vista temático ambas pueden ser, a su vez, genéricas (referidas por ejemplo a competencias transversales como la expresión oral o escrita) o específicas de un dominio, disciplina o tarea.

## TIPOS DE RÚBRICAS

### RÚBRICAS ANALÍTICAS

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

- a) Dimensiones. Son componentes que constituyen, por agregación, el marco de la evaluación del producto/desempeño del alumno. Pueden representar subcomponentes de la tarea, aspectos particulares de la misma, atributos genéricos, etcétera. Formalmente suelen disponerse en la primera columna.
- b) Niveles de desempeño. Son categorías dispuestas como un gradiente. Definen la calidad del trabajo del alumno. Pueden ser expresados tanto con etiquetas cualitativas (excelente, bueno, satisfactorio, etcétera) como con un sistema numérico, o con ambos elementos. Habitualmente representan el encabezado de la tabla, al ubicarse en la primera fila.
- c) Descriptores. Es una breve explicación de la evidencia que permite juzgar el trabajo particular de un alumno a lo largo de las distintas dimensiones o criterios y asignarlo a un nivel de desempeño concreto. Se disponen en las celdas que definen la intersección de cada criterio con cada nivel de desempeño.

Por otra parte, se sugiere que, convencionalmente, toda rúbrica esté identificada con un título, incluya un objetivo establecido explícitamente y vaya acompañada de unas breves instrucciones para su uso. Todo lo positivo que surja durante el proceso de enseñanza y aprendizaje convendrá destacarlo como punto de apoyo para avanzar en la formación del alumno.

## RÚBRICAS HOLÍSTICAS

A diferencia de las rúbricas analíticas, en las holísticas los distintos criterios o dimensiones de la tarea son considerados en combinación sobre una escala descriptiva única. De este modo proporcionan un juicio más global sobre la calidad de los procesos y productos evaluados, puesto que el foco de la puntuación derivada de estas rúbricas se pone en el valor general del trabajo evaluado sobre una escala unidimensional. La selección de un tipo u otro de rúbrica depende fundamentalmente del uso que se quiera dar a los resultados concretos de la evaluación, es decir, si el énfasis se pone más en la dimensión formativa o sumativa.

Otros factores a considerar son: el tiempo requerido, la naturaleza de la tarea en sí misma o los criterios especificados de desempeño que están siendo observados. En general, podemos decir que cuando no es posible separar una evaluación en factores independientes, y cuando hay superposición o solapamiento entre los criterios fijados para la evaluación de los diferentes factores, puede ser preferible una rúbrica de puntuación holística. Por otra parte, seleccionar una rúbrica analítica no impide incorporar un factor general/holístico como un criterio más, aunque en este caso se deba ser cuidadoso en los procesos de valoración para no otorgar importancia o énfasis no previstos a criterios determinados.

## POR QUÉ Y PARA QUÉ USAR RÚBRICAS

Las rúbricas son una de las muchas alternativas disponibles para evaluar el trabajo del alumno, por lo que su amplio uso y popularidad en el ámbito anglosajón se puede explicar por el hecho de responder eficazmente a dos de los retos básicos que plantea la evaluación auténtica y alternativa:

a) evaluar los productos o desempeños del alumno con objetividad y consistencia, y b) proporcionar feedback significativo a los alumnos y emitir calificaciones sin invertir grandes cantidades de tiempo. Además, buena parte de la literatura pedagógica considera que las rúbricas son una herramienta de gran potencialidad didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, más allá de la estricta parcela de la evaluación entendida en términos tradicionales. De las rúbricas se destaca su utilidad para clarificar los objetivos de aprendizaje y para diseñar la instrucción, de modo que se oriente efectivamente hacia ellos, para comunicar a los alumnos los resultados de aprendizaje esperados,

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

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

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

## BIBLIOGRAFÍAS

Lukas, José. Evaluación educativa (2a. ed.), Difusora Larousse - Alianza Editorial, 2014.  
ProQuest Ebook

Centra

I,

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucemsp/detail.action?docID=3228140>. Created from  
ucemsp on 2018-08-19 07:49:2

□ Moreno Olivos, Tiburcio. Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.  
Casa abierta al tiempo Unidad Cuajimalpa. 2016.

□ Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa.

Consultado:

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