



UNIDAD II. LA MEDICIÓN Y LA EVALUACIÓN EN LOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

TEMA 5. LA EVALUACIÓN EN LOS CONTEXTOS SOCIO-EDUCATIVOS.

Una de las finalidades fundamentales que la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990) otorgó a las enseñanzas obligatorias y no obligatorias fue su contribución a la mejora de la calidad del sistema educativo. Una vez logrados los objetivos mínimos propuestos en los sistemas educativos anteriores (erradicación del analfabetismo en España, la generalización de una educación básica obligatoria para todos los ciudadanos desde los seis a los catorce años), y cubiertas las necesidades estructurales básicas, la LOGSE se promulga con la convicción de que es el momento para otorgar calidad al sistema educativo, finalidad que especialmente otorgó a la Enseñanza Secundaria. Una de las vías prioritarias que esta Ley establece para ello es la evaluación, de tal modo que *"no es gratuito afirmar que la LOGSE es la reforma de la evaluación"* (Blanco, 1994, p. 17), si bien es cierto que muchas de sus bases ya se sentaron con la Ley General de Educación de 1970 (LGE), con los Programas Renovados de 1981, con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) y más recientemente con la Ley de Calidad de 2002 y la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en 2006, se pretende continuar con esta finalidad.

La sociedad democrática, pluralista y de bienestar en la que nos encontramos demanda la máxima calidad a sus servicios, entre éstos a la educación, la cual se concreta en los centros educativos cuando nos referimos a la operativización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la evaluación, adaptada a los diferentes diseños curriculares y exigencias administrativas, se torna en uno de los más importantes mecanismos de revisión y control de todas las acciones que acontecen en los centros educativos y, por tanto, es un instrumento fundamental para garantizar los niveles de calidad exigidos. La evaluación, entendida como un proceso de reflexión acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje,

nos va a permitir ir tomando decisiones encaminadas a mejorar los aprendizajes del alumnado, el desarrollo de los procesos, la competencia docente, el funcionamiento de los centros, la adecuación de los documentos de planificación curricular y de los materiales didácticos, etc. Se trata, pues, de asumir el carácter formativo de la evaluación, lo cual implica asumir el reto de la calidad (reto impuesto por la sociedad democrática). Sólo es posible lograr esta calidad a partir de la evaluación educativa que permite la intervención en los procesos para mejorarlos, lo que conlleva la superación de un modelo sancionador y terminal interesado solamente por los resultados y con un fin claramente selectivo.

Desde esta nueva perspectiva, se concibe la evaluación como un instrumento al servicio de todo el sistema educativo y no sólo de los aprendizajes del alumnado, aunque éstos constituyan un objeto fundamental de la misma. La evaluación de los aprendizajes del alumnado únicamente es una parte, si bien prioritaria, de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluso, la visión de tales aprendizajes atiende a otros contenidos hasta ahora poco considerados o ignorados.

Este tema se articula en los siguientes epígrafes:

1. Conceptualización de la evaluación.
2. Diferencias entre evaluación e investigación evaluativa.
3. La evaluación en el sistema educativo español.
4. El proceso de la evaluación.
5. Modalidades de la evaluación.
6. ¿Con qué evaluar? Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de información.
7. Bibliografía.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN.

Las diferentes conceptualizaciones que se han realizado de la evaluación educativa a lo largo de la historia han ido a la par del propio desarrollo de la investigación en Educación, así como a la concepción que de esta última se haya tenido. Desde el punto de vista de la investigación educativa, es a partir de la segunda década del siglo XX cuando realmente podemos empezar a hablar de los inicios de la evaluación educativa de carácter científico. Desde entonces, se ha sucedido toda una serie de modelos de evaluación educativa que, en la actualidad podríamos concretar en dos grandes tendencias, admitiendo el riesgo de simplificar excesivamente la realidad: la tendencia cuantitativa y la tendencia cualitativa. No

obstante, conviene aclarar que ambas tendencias no son excluyentes; sus rasgos tratan de caracterizarlas con un carácter propio, aunque ello no supone ningún obstáculo para su posible complementariedad o integración. De hecho, la LOE y demás ordenes, decretos y documentos legales que la desarrollan, proponen un modelo de evaluación educativa integrador de ambas tendencias, aunque enfatiza más una u otra tendencia según la etapa educativa. Así, por ejemplo, en Educación Infantil y en Educación Primaria (especialmente los primeros cursos, propone un modelo de evaluación fundamentalmente cualitativo).

1. La **tendencia cuantitativa** puede ser caracterizada mediante los siguientes rasgos (Rodríguez Neira *et al.*, 2000, pp. 59-60):

- a) El fin de la educación es alcanzar un repertorio de *objetivos* explicitados, preferentemente en los ámbitos cognoscitivo y psicomotriz; teniendo también en cuenta indirecta e implícitamente otros ámbitos de la personalidad individual y social que sirven de referente criterial externo a la evaluación.
- b) La organización escolar está orientada hacia una mayor *eficacia*, con el objeto de lograr mejoras progresivas en las metas y métodos previamente establecidos.
- c) El curriculum está centrado en la estructura de las *disciplinas*.
- d) El profesor es un *instructor* especialista de su materia.
- e) La función principal de la evaluación es *medir*, jerarquizar y seleccionar, dando prioridad al rigor sobre la riqueza evaluativa. Cada etapa educativa se concibe como una preparación de la siguiente; por lo que, a medida que se va ascendiendo en el sistema educativo, la evaluación va eliminando alumnos hasta quedar pocos en el vértice, en una concepción piramidal de la educación.

Desde esta perspectiva, La evaluación es esencial para la educación porque:

- Todo proceso es analizable y se puede descomponer en procesos más elementales, con entrada y salida. La educación es un proceso, a veces muy complejo, y nuestro conocimiento actual del mismo es muy imperfecto; por lo que no sabemos analizarlo y, por tanto, somos incapaces de medir todos sus productos.
- En principio, se puede afirmar que al menos los productos *importantes* de la educación (los rasgos esenciales de los objetivos de aprendizaje, por ejemplo) son medibles. Si es un producto importante, debe producir un cambio de comportamiento observable; es decir, una persona que ha cambiado considerablemente, debe comportarse de una

manera claramente diferente. Si es observable, es medible, esto es, existe una base para medirlo; ya que lo fundamental de toda medida es una observación verificable en relación a un referente. Actualmente contamos con instrumentos fiables y válidos para medir algunos aprendizajes, aunque aún nos faltan para otros.

A las objeciones y ataques que se suelen formular contra la evaluación cuantitativa, responden con diversos argumentos. Por ejemplo: decir que lo que un "alumno sabe y puede hacer es más importante que una calificación" implica la afirmación falsa de que la calificación no tiene relación con lo que sabe y puede hacer el alumno; y señalar que "los exámenes no tienen valor educativo" implica que las calificaciones derivadas de los exámenes no guardan relación con las metas y objetivos propuestos como síntesis de la educación deseada. La realidad, concluyen, es que los exámenes, y en general los instrumentos de evaluación, ayudan a calificar, y la calificación pretende ser un resumen de los resultados de un proceso de aprendizaje; es decir, la valoración del estado interno del alumno, la "medida" de lo que es, sabe y puede hacer, indispensable para una toma de decisiones adecuada.

2.- La **tendencia cualitativa** queda caracterizada del modo siguiente (Rodríguez Neira, 2000, pp. 44-45, pp. 60-61):

- a) El fin de la educación es el desarrollo personal y social del alumnado para llegar a su bienestar e integración como una persona activa de nuestra sociedad. El referente evaluador no siempre está explicitado de forma plena y total, aceptando la libertad de la persona y dejando un amplio margen a la subjetividad. La evaluación es básicamente personalizada y se hace de acuerdo con los intereses, aptitudes y demás características de cada alumno.
- b) La organización escolar está orientada a favorecer la flexibilidad en programas, objetivos, métodos, etc.
- c) El currículum está centrado en el alumnado, en sus necesidades individuales, sentimientos, intereses, valores, estilos de aprendizaje, etc.
- d) Se subraya la importancia de los procesos sobre los productos del aprendizaje. Lo decisivo no es lo que el alumno aprende, sino más bien cómo lo está aprendiendo. Esta concepción del proceso instruccional en la que el alumno es el protagonista justifica la predilección por el uso de la evaluación formativa.
- e) El profesor es el motivador y facilitador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

f) La función principal de la evaluación es la de diagnosticar y servir de feedback para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando prioridad a la riqueza sobre el rigor evaluativo. En vez de seleccionar, la evaluación busca las condiciones que capaciten a cada persona a alcanzar su techo de desarrollo.

g) Se recoge también como función principal de la evaluación el proporcionar una información holística o global, y de ahí la necesidad de evaluar todos aquellos factores que afectan al proceso instructivo: presupuestos, condiciones, estilos, estrategias y ritmos de aprendizaje, relación entre esfuerzo y resultado, etc., y, en general, los distintos intereses de sectores implicados mediante un tratamiento democrático de la información; es decir, teniendo en cuenta las aportaciones de profesores, alumnos, padres y demás agentes educativos.

h) La evaluación cualitativa no queda codificada en una calificación al estilo tradicional, sino más bien en un informe: "Si yo como estudiante me fío del juicio de mi profesor, deseo más bien una crítica que una calificación. En el caso contrario, desearía más una calificación que una crítica" (Stenhouse, 1987, p. 140). La atribución de números a las realidades educativas y de eufemismos como "apto", "insuficiente", "notable", etc. es una fuente de engaño (Barbier, 1977).

En el apartado tercero de este tema, al tratar la "Evaluación en el Sistema Educativo Español", complementaremos la conceptualización de evaluación caracterizándola según diferentes propiedades inherentes a la misma.

2. DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Hemos comentado que las diferentes conceptualizaciones que se han realizado de la evaluación a lo largo de la historia han ido a la par del propio desarrollo de la investigación en Educación, así como a la concepción que de esta última se haya tenido. Y es que la evaluación educativa debe entenderse en el marco de la investigación evaluativa y, ésta, por tanto, como investigación en educación o investigación educativa. Esto es, la investigación evaluativa forma parte constituyente de la disciplina que estudia los métodos empírico-experimentales (técnicas, procedimientos y estrategias) para obtener un conocimiento teórico/práctico válido y útil que permita conceptualizar la realidad educativa (Serrano, 1999).

En particular, la evaluación educativa se enmarca en la orientación metodológica denominada "investigación orientada a la toma de decisiones y al cambio", junto con la

denominada “investigación-acción” y otras afines a ésta (investigación participativa, investigación colaborativa, investigación cooperativa...). La investigación orientada al cambio y a la toma de decisiones es la que se diseña y desarrolla con el objeto de proporcionar información sobre problemas prácticos, para tomar decisiones, evaluando la implantación de un determinado programa o estimando los efectos de un programa existente. Por tanto, a diferencia de las perspectivas cuantitativa (como sabemos basa en el paradigma empírico-analítico) y cualitativa (basada en el paradigma humanístico-interpretativo o sociocrítico), la finalidad esencial de la investigación orientada a la *práctica educativa* no es tanto acumular conocimientos sobre el proceso educativo y explicar y/o comprender la realidad educativa como aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). Es un tipo de investigación que surge de la práctica y que revierte en la práctica, generando conocimiento práctico-práctico que permita tomar decisiones y mejorar los procesos que acontecen en contextos socioeducativos reales (Serrano, 1999).

Dado el contexto aplicado, la dimensión pragmática de esta perspectiva, la investigación orientada a la práctica educativa no suele poseer una metodología con entidad propia y, en consecuencia, puede utilizar dos grandes vías metodológicas que predominan, respectivamente, en las orientaciones cuantitativa y cualitativa.

Existe unanimidad entre los autores en identificar la “Investigación Evaluativa” con la “Evaluación de Programas”. Entendemos por evaluación el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante, que podrá ser cuantitativa o cualitativa, para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión, a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto (Lukas y Santiago, 2009). Se ha remarcado el objeto educativo puesto que éste puede variar, es decir, cualquier componente de la educación puede ser evaluado. De tal manera que cuando ese objeto es un programa educativo, hablaríamos de evaluación de programas.

En este caso estaremos defendiendo la tesis de muchos autores (por ejemplo, Bisquerra, 1989; Martínez Mediano, 1996; Pérez Carbonell, 2000; Serrano, 1999; Tejedor, 2000) en la que se considera que, en general, utilizamos el término “programa” para referirnos a los “objetos” de la evaluación, los cuales pueden ser los métodos de enseñanza, los materiales del currículum, los programas, las organizaciones, los recursos espaciales, los alumnos, los

docentes, etc.. De tal manera que desde esta perspectiva la evaluación educativa y la evaluación de programas (o investigación evaluativa) son utilizados como sinónimos.

Sin embargo, otros tantos autores si establecen diferencias claras entre la investigación evaluativa y la evaluación educativa (entre otros, Casanova, 1995; De la Orden, 1985; De Miguel, 2000; García Llamas, 1995; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000; Popham, 1980). El estudiante interesado en este debate recomendamos la lectura del texto de Lukas y Santiago (2009).

Nosotros estamos con Tejedor (2000, pp. 320-321) en que tanto la investigación evaluativa (o evaluación de programas) como la evaluación educativa se llevan a cabo en un proceso de intervención socioeducativa que es lo realmente importante. Por ello, las posibles diferencias entre la investigación/evaluación no son prioritarias y ambas deben adaptarse al contexto del programa:

“El proceso de evaluación de programas debe concebirse como una auténtica estrategia de investigación sobre los procesos educativos, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para orientar los procesos de intervención. Investigación e intervención se apoyan mutuamente. La intervención sacará partido de la investigación en la medida en que ésta se extienda a la solución de problemas prácticos. La investigación activa se asimila a la noción de investigación aplicada (...). Toda situación educativa es susceptible de ese tratamiento. Por una parte, existe la necesidad de ‘conocerla’ y de ‘explicarla’. Por otra, es preciso ‘comprenderla’ y ‘mejorarla’”.

3. LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

Como en cualquier reforma educativa anterior, la LOGSE demandó una nueva perspectiva de la evaluación acorde con su nueva concepción de la educación. Ya hemos apuntado que en este nuevo enfoque de la evaluación, las tendencias cuantitativa y cualitativa tratan de complementarse originando una propuesta integradora en la que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se torne en una buena ocasión para evaluar y reflexionar sobre todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje; esto es, se trata de hacer que una función docente tan importante como es la evaluación de los aprendizajes del alumnado se torne, a su vez, en una función de optimización de la

educación y, por tanto, también de perfeccionamiento didáctico, tal y como reza el título de un libro de Rosales (1990) "evaluar es reflexionar sobre la enseñanza".

"La reflexión sobre el tema de la evaluación del proceso educativo por parte de los profesores tiene una doble dimensión. Por una parte, la evaluación condiciona el trabajo y aprendizaje de los estudiantes más que cualquier otro factor instructivo, de modo que un buen sistema de evaluación asegurará un aprendizaje relevante de la asignatura, mientras que un sistema de evaluación inadecuado no garantiza el aprendizaje por parte de los alumnos. Bien es sabido que los estudiantes deben responder con su comportamiento a las exigencias del profesor para conseguir el éxito académico, llegando a considerarse la relación entre profesor y alumnos como un intercambio de 'actuaciones' por calificaciones. En definitiva, las técnicas de evaluación empleadas por los profesores son cruciales para los alumnos, los cuales en la mayoría de los casos, tienen como objetivo principal la superación de los exámenes, hecho que determinará toda la actividad estudiantil (...) Por otra parte, (...) entendemos que la evaluación debe hacer referencia a todos los elementos del diseño curricular (objetivos, contenidos, actividades, recursos, relaciones de comunicación, contexto, ...) para que el profesor reflexione sobre los fallos y sus posibles causas y pueda modificar los aspectos poco satisfactorios, mejorando así su propia actuación" (Grupo Helmántica, 1995, p. 2).

Consideramos la evaluación como una dimensión fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje cuya operativización no sólo está determinada por el resto de los elementos de este proceso y por las concepciones personales del profesor sobre la educación, sino que al mismo tiempo condiciona o actúa como un mecanismo configurador de éstas y, en consecuencia, de la eficacia y calidad de la educación (Crooks, 1988; De la Orden, 1993; Stecher y Davis, 1987).

No en vano, las últimas ampliaciones conceptuales de la evaluación educativa, no atribuyen a ésta el adjetivo "educativa" únicamente por el hecho de que su objeto sea la evaluación de diferentes procesos y componentes de la enseñanza y el aprendizaje, también por su función "educadora" desde la doble perspectiva del estudiante y del profesor (la evaluación educativa es aprendizaje para el alumnado y para el docente), por no mencionar a otros agentes o entidades que rebasan el contexto del aula (departamentos, centros, instituciones, administración y sociedad). Esta dimensión "educativa/educadora" de la evaluación es el

argumento esencial que ha llevado a prácticamente la totalidad de los autores, a concebirla como un proceso de mejora de la acción educativa y de aumento de la calidad de la educación; se entiende que para ser formativa, la evaluación y la acción educativa deben integrarse en un proceso continuo de interacción o retroalimentación permanente. Como explica Álvarez Méndez (1993, p. 31):

"La evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta ... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo".

En cualquier caso, desde el planteamiento de la evaluación como una actividad esencialmente educadora e integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta ha de ir más allá de la tarea de calificar al alumnado, permitiéndonos comprobar la validez de las estrategias metodológicas utilizadas, haciéndonos reflexionar sobre la selección, secuenciación y organización de los contenidos, así como sobre los objetivos de aprendizaje, motivando a los estudiantes, ..., lo cual exige que la evaluación tenga características (o principios de actuación) como las señaladas por la mayoría de los autores mencionados y que resumimos en los puntos siguientes:

(a) La evaluación debe plantearse desde una perspectiva *holística, integradora contextualizada y naturalista*, en cuanto que ha contemplar la globalidad de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se inscriben en un proyecto común. Además, la unidad básica de evaluación debería ser el centro educativo porque es allí donde se interrelacionan todos los aspectos humanos y materiales que determinan y condicionan el funcionamiento del sistema educativo.

Desde planteamientos evaluativos generales y generalizables difícilmente se transforman las prácticas educativas. Por tanto, la evaluación debe plantearse teniendo en cuenta las peculiaridades del medio social y académico, y en respuesta a las coordenadas estructurales, espaciales y temporales en las que se desarrolla el proceso educativo. La evaluación ha de gozar de *validez ecológica* reflejando la variedad, riqueza y complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su contexto.

(b) La evaluación ha de ser *continua y formativa*; características éstas estrictamente exigidas por la propia dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la evaluación debe entenderse como portadora del feedback que retroalimente y dirija el mencionado proceso para mejorarlo y aumentar la calidad de la educación. Para ser formativa la evaluación y la acción educativa se integran en un proceso continuo de interacción o retroalimentación permanente. Así entendida, afirma Mateo (1993, p. 23), la evaluación "*se presenta como un mecanismo regulador, posiblemente el más importante de que disponemos para describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica*".

(c) La evaluación debe ser *coherente* tanto interna como externamente. Concretamente, la elección de los métodos, técnicas e instrumentos de recogida de datos se ha de realizar en función de lo que vamos a evaluar, del contexto en el que se realizará la evaluación y de la finalidad a la que se sirve. Dicha elección nunca es neutral y, de alguna manera, proyecta las perspectivas paradigmáticas del evaluador y sus concepciones teóricas y metodológicas que es preciso explicitar para evitar confusiones. Para De la Orden (1993, p. 9) "*la relación directa y la correspondencia entre fines de la educación, objetivos formales, objetivos reales, procesos instructivos y resultados de educación, de tal manera que resulten isomórficos, constituye la única garantía de un sistema con un alto grado de coherencia interna y externa con las expectativas y resultados*".

(d) La evaluación debe ser *comprensiva* -para evaluar es necesario comprender, dice Stenhouse (1984)-, puesto que no puede reducirse solamente a la medición o comprobación del grado de consecución de unos objetivos o niveles de contenidos; además, ha de interesarse por comprender lo que sucede en el contexto del aula y del centro, así como ser capaz de desvelar las causas y consecuencias de tales fenómenos para poder, entonces, buscar las alternativas pedagógicas más adecuadas.

(e) La evaluación es un recurso a la individualización, ha de ser *personalizada* en cuanto que debe partir de las necesidades y características individuales del alumnado. Toda evaluación supone una medida comparativa en relación a normas de grupo o criterios de dominio en una materia determinada; esta valoración general necesita de una "traducción" al ámbito específico de la persona que aprende. Es desde sus capacidades, motivaciones y oportunidades como la evaluación puede surtir sus efectos formativos y orientadores.

(f) La evaluación debe ser *diversificada* respecto a la variedad de métodos, técnicas, fuentes y procedimientos de evaluación a utilizar, atendiendo a la pluralidad de objetivos o dominios evaluados, de funciones que se otorguen a la evaluación y de informaciones obtenidas con el fin de llegar a una evaluación contrastada y más objetiva. Al respecto, Santos Guerra (1993) señala que es preciso utilizar instrumentos variados y sensibles a la riqueza y complejidad estructural y diversidad de interrelaciones que se producen en la realidad educativa. Es necesario trabajar con instrumentos capaces de captar las valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses, interpretaciones... de los protagonistas; no se consigue una información idéntica a través de diferentes métodos o fuentes. Por otra parte, Mestres (1993, p. 11) nos indica que la evaluación de programas requiere enfoques de carácter pluralista que posibiliten *"evaluar no sólo los objetivos prefijados, sino los imprevistos que muchas veces tienen intuitivamente una mayor importancia y efecto sobre la realidad"*.

(g) La evaluación ha de estar *abierta a la participación y colaboración* de todos quienes están implicados. El diálogo, la negociación y la deliberación deben ser características constantes de todo el proceso de la evaluación, de manera que sus condiciones, principios y presupuestos sean consensuados y la recogida y análisis de los datos aceptados y valorados por todos los implicados. Se exige, pues, claridad, transparencia y honestidad en toda actividad evaluadora que propicie el acuerdo intelectual necesario para tomar decisiones razonadas y fundamentadas en base a la información recogida e interpretada conjuntamente. Como explica Mestres (1993, p. 10):

"... muchos profesores entienden perfectamente el proceso negociador y lo desarrollan en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, negociando objetivos, criterios de evaluación, etc. Hacen público, divulgan los criterios acordados conjuntamente con los alumnos y el proceso de evaluación desemboca en un diálogo positivo y en una evaluación conjunta de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la que cada parte incrementa sus propios procesos de autoevaluación. Los profesores aprenden a serlo a partir de saber escuchar a los alumnos, tanto como éstos de aquellos" (el subrayado es nuestro).

Desde este enfoque de la evaluación se apuesta no sólo por la *heteroevaluación*, sino por la *autoevaluación* y la *coevaluación* entre quienes forman la comunidad de enseñanza y

aprendizaje (aprendices y docente), en un contexto compartido de diálogo y reflexión. Para ello, convenimos con Álvarez Méndez (1993) en que es imprescindible convertir el aula en un espacio de encuentro donde se producen los aprendizajes, y no en locales donde el alumnado acude a surtir de información con el fin de adquirir un cúmulo de datos para el consumo inmediato (el examen), mientras el profesor habla. Que el profesor esté dispuesto a la negociación y al diálogo con los alumnos, no debe confundirse en ningún momento como un atentado a su autoridad y ejercicio de la responsabilidad, ya que éstas deben nacer del respeto que infunde por el saber y del respeto mutuo que deben presidir las relaciones humanas, y no de la posición de poder del docente. Desarrollando actitudes abiertas, el profesor podrá comprometer a los estudiantes en el ejercicio de la responsabilidad que deriva de la autonomía de su propio aprendizaje.

(h) Por otro lado, la implicación activa del estudiante en el proceso de evaluación aumentará su motivación hacia el aprendizaje; la evaluación debe ser *motivadora* y *significativa* para el alumnado, y ello se consigue integrando la práctica de la evaluación en un enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los principios fundamentales de este enfoque que conviene enfatizar son (Álvarez Méndez, 1993):

- No es suficiente partir de los conocimientos previos del estudiante. Esto es importante, pero no todo lo que se aprende es intelecto; es necesario tener en cuenta los componentes afectivos, de autoestima y motivacionales, y también la historia y el contexto propios de los alumnos con los que se trabaja.
- Es necesario renunciar a la búsqueda del éxito académico como valor en sí, identificado con el éxito en las calificaciones, para intentar lograr el éxito educativo que trasciende los estrechos márgenes de la enseñanza orientada al examen, de la enseñanza centrada en la transmisión de información que conduce a un aprendizaje memorístico y rutinario, y no a uno que se dirija a la comprensión, a la autonomía y, en última instancia, a la gestión de los propios aprendizajes.
- El error de los alumnos debe dejar de ser un elemento de castigo o de penalización para convertirse en factor de aprendizaje; el error ha de tomarse como un indicador de la naturalidad del razonar y del saber humanos puestos en práctica. Es necesario convertir los tiempos de aprendizaje en espacios en los que el alumnado pueda poner a prueba sus conocimientos, opiniones, valores o actitudes. Así mismo, se debe

desligar la noción de *error* y de *corrección* de la nota o calificación del estudiante, ya que, con ello, se aceptaría la dinamicidad del pensamiento y nos pondríamos en el camino de la evaluación que forma y motiva.

- Es necesario multiplicar las fuentes de información que conducen a la formación del estudiante. El conocimiento "enlatado" no lleva a la construcción del pensamiento científico en el alumnado de un modo crítico, autónomo y responsable, cuya base reside en el contraste de fuentes de información.

- Mientras aprenden, los estudiantes necesitan ser informados puntual y constructivamente de sus progresos, indicándoles no sólo en qué fallan sino por qué y de qué modo pueden superar sus dificultades. Es una información que, además de pertenecerles, tiene efectos motivadores, por lo cual se torna en una estrategia motivacional importante.

- Si el alumno entiende que lo que estudia posee valor y merece ser aprendido, se dedicará a comprenderlo, a estudiarlo, a investigarlo. Sólo de este modo el docente provocará en el estudiante ganas de aprender (decidirá aprender). Por otra parte, aprender es en sí una actividad que produce satisfacción, si se planifica de modo que se traduzca en un quehacer alegre y divertido, aunque esto pueda suponer un desafío para el docente.

(i) La evaluación debe ser *ética*, ya que es preciso reflexionar en torno al por qué y para qué evaluar. Elliott (1990) se refiere a la cualidad moral como criterio para evaluar la enseñanza que considera como una actividad ética, porque en sí la enseñanza es un valor y, por esta razón, el problema de la evaluación de la enseñanza no es determinar procedimientos sino preocuparse por la comprensión misma del sistema educativo en general, como una responsabilidad consciente sobre el valor que desarrolla en sí. Para Mestres (1993, pp. 13-14) la ética de la toda evaluación:

"... implica frenar las inclinaciones y prejuicios naturales de los evaluadores que pueden perjudicar los intereses de las otras personas evaluadas. El evaluador tiene un poder relativo sobre el evaluado y la ética de la evaluación es fundamental para establecer un ejercicio responsable de la evaluación (...) No basta con considerar la autonomía personal, sino que además han de considerarse las diferencias entre

grupos socioculturales, que juegan un papel muy importante en los resultados de una evaluación y no suele ser suficientemente considerado".

La evaluación no debe ser un arma coercitiva, de presión, de control impositivo, demostradora de quién tiene la autoridad y el poder, sino un acto de reflexión compartida a partir de la información recogida, con la intención de ofrecer mejor servicio a las personas y a la sociedad.

(j) Pensamos que tras la concepción de la evaluación que hemos analizado en los puntos anteriores, queda suficientemente justificada esta última característica: la evaluación es un proceso de participación en la *construcción de conocimiento axiológico*, generador de *cultura evaluativa* que propicia la aceptación de aquélla como un recurso profesional básico y que favorece su vinculación a la mejora de la educación. En estos términos lo expresa Mateo (1993, p. 23):

"Evaluar es ejercer una acción crítica, es poner sobre la mesa lo alternativo, es ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas, es interpretación de la información para establecer un diálogo con la sociedad en general y con el marco educativo en particular, facilitando la generación de una cultura evaluativa".

Sería conveniente reforzar la cultura evaluativa de los profesores y equipos docentes estimulando una revisión de los sistemas evaluativos que éstos utilizan y de sus ideas previas sobre la evaluación, al tiempo que tal revisión fuera contrastada con la percepción que transmiten los alumnos sobre el sistema de evaluación según sus necesidades y demandas particulares. *"Algunos profesores buenos negociadores, alcanzan un alto grado de ajuste y aceptación con exigencia recíproca muy elevada, otros en cambio no consiguen la comunicación deseable y pueden llegar a ser rechazados por los alumnos incluso por su escaso entusiasmo y poca exigencia"* (Mestres, 1993, pp. 10-11).

A un nivel más funcional, y siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Tenbrink (1988), podemos definir la evaluación educativa como un proceso de obtención de información y de su utilización para formular juicios de valor que nos llevan a tomar decisiones que son necesarias en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Rodríguez Neira *et al.* (2000, p. 63) explican que la evaluación educativa es *"la medida o comprobación del grado de consecución de objetivos, lo que comporta una recogida de información para emitir un juicio*

de valor codificado en una calificación, con vistas a una toma de decisiones" que, según Tejedor, García-Valcárcel y Rodríguez (1994, p. 94):

"Trata de maximizar la eficiencia y la eficacia de las acciones dirigidas a modificar segmentos de la realidad. Hay que destacar también que la evaluación de programas pretende explicar los hallazgos encontrados (relación entre variables, incidencia de unas variables en otras, ...) y no únicamente describir los resultados del proceso de medición".

4. EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN.

Mateo (1993, p. 23) nos ofrece una definición que viene a sintetizar de forma muy acertada las últimas ampliaciones conceptuales sobre la evaluación educativa; para el autor, ésta es un proceso complejo *"de reflexión sistemática orientado fundamentalmente a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, instituciones o intervenciones ligados a la actividad educativa"* que, a su vez, incluye otros tales como:

- La recogida de información respecto de indicadores que reflejen lo más fielmente posible la situación inicial, los procesos o los productos referidos a los agentes antes citados.
- La determinación del grado de congruencia entre necesidades, realizaciones y objetivos.
- La elaboración de juicios de mérito o valor a partir de unos criterios previamente establecidos o consensuados en el contexto del propio curso de la evaluación.
- La toma de decisiones que conduzca a la elección y aplicación de la alternativa de intervención más adecuada a partir de la información evaluada o del proceso evaluativo.
- El seguimiento de la alternativa elegida y nueva evaluación de las consecuencias derivadas de su aplicación.

Así mismo, Mateo (1993, pp. 30-31) hace referencia a los cuatro componentes básicos que pueden considerarse dentro del proceso global de evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes con sus respectivas funciones, los cuales plasmamos en la tabla siguiente (Tabla 1).

Evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado	
Componentes	Funciones
Recogida de información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elección y/o construcción del instrumento a utilizar (diseño en el caso de tratarse de una técnica o estrategia) ▪ Temporalización y recogida de información ▪ Codificación de la información
Referencia valorativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normativa ▪ Criterial
Comunicación de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simbolización ▪ Información de los resultados evaluativos
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respecto a las necesidades previas (con función fundamentalmente inicial o diagnóstica) ▪ Respecto del proceso (con función fundamentalmente formativa) ▪ Respecto del producto (con función fundamentalmente sumativa)

Tabla 1. Componentes del proceso general de evaluación de los aprendizajes (Mateo, 1993).

Lukas y Santiago (2009) proponen un proceso de evaluación en educación con cinco fases y que reconstruyen a partir de las aportaciones de algunos autores como Mateo, Tejedor, Cabrera, etc. Las cinco fases son:

1. Delimitación de la finalidad y alcance de la evaluación.
2. Planificación de la evaluación.
3. Tratamiento de la información.
4. Elaboración del informe y difusión de los resultados.
5. Metaevaluación.

Las Tablas 2 a 6 reflejan los objetivos y aspectos a resolver o aclarar en cada una de estas fases (Lukas y Santiago, 2009, pp. 111-114).

El proceso de evaluación educativa se va enriqueciendo con ciertas características que los diferentes autores nos van aportando, tales como: *proceso sistemático*; utilización de *instrumentos, procedimientos o estrategias cuantitativas y cualitativas* que sean *válidas* desde un punto técnico y educativo; *proceso objetivo* aun cuando se tenga que aceptar cierto grado de subjetividad en el mismo; etc.

Fase 1: Delimitación de la finalidad y alcance de la evaluación	
Objetivos	Aspectos a resolver o aclarar
1. Clarificar el origen y la necesidad de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de la evaluación. • Uso que se hará de los resultados. • Identificación de las audiencias. • Quiénes utilizarán los resultados. • Quién debe ser informado. • Identificación de las personas que han encargado la evaluación.
2. Valorar la viabilidad de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la metodología y de las técnicas evaluativas susceptibles de ser utilizadas. • Calidad del programa en cuanto a poder ser evaluado. • Obstáculos que pueden producirse durante la evaluación. • Estimación de los recursos necesarios (materiales y humanos) para llevar a cabo la evaluación. • Delimitación del presupuesto.
3. Formar el equipo de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Partes interesadas que estarán integradas en el equipo de evaluación. • Credibilidad del equipo evaluador.
4. Determinar la finalidad y el objeto de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito de la evaluación. • Definición del objeto de evaluación.
5. Decidir la naturaleza de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación diagnóstica, formativa o sumativa • Evaluación cualitativa, cuantitativa o complementaria. • Selección del modelo de evaluación. • Diseño de la evaluación.

Tabla 2. Fase 1 del proceso de evaluación en educación (Lukas y Santiago, 2009).

Fase 2: Planificación de la evaluación	
Objetivos	Aspectos a resolver o aclarar
1. Especificar los criterios de evaluación y las cuestiones específicas a las que la evaluación debe responder.	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar las preguntas que debe responder la evaluación. • Selección de las personas que participan en la elaboración de las preguntas de evaluación. • Selección de los criterios y referentes que se utilizarán para responder a las preguntas de la evaluación. • Decisiones potenciales.
2. Planificar la recogida de la información.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la información necesaria. • Elección del diseño de la evaluación. • Elección de los procedimientos que se utilizarán y la persona que los aplicará. • Identificación de las fuentes de información. • Identificar los potenciales sesgos que puedan producirse durante la recogida de información. • Temporalización de las tareas evaluativas.

Tabla 3. Fase 2 del proceso de evaluación en educación (Lukas y Santiago, 2009).

Fase 3: Tratamiento de la información	
Objetivos	Aspectos a resolver o aclarar
1. Seleccionar o elaborar los instrumentos de recogida de datos.	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de los instrumentos necesarios. • Elaboración de los instrumentos necesarios. • Selección de los sujetos de la evaluación. • Fiabilidad y validez de los instrumentos. • Aplicación de los instrumentos.
2. Analizar la información cuantitativa y cualitativamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las formas de almacenamiento de la información. Posible utilización de software. • Identificar los criterios que guiarán los análisis. • Identificación de las técnicas estadísticas. • Análisis cualitativo de la información.
3. Interpretar los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los patrones con los que se compararán los resultados. • Identificación de los niveles que deben presentar los resultados para emitir un juicio positivo. • Formulación de juicios (interpretación, clasificación, comparación).

Tabla 4. Fase 3 del proceso de evaluación en educación (Lukas y Santiago, 2009).

Fase 4: Elaboración del informe y difusión de los resultados	
Objetivos	Aspectos a resolver o aclarar
1. Devolver y contrastar la información.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las personas con las que se negociarán las interpretaciones. • Contrastación de las interpretaciones.
2. Elaborar el informe.	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos del (de los) informe(s). • Información a las audiencias.
3. Difundir los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición/divulgación de los resultados. • Publicación del informe. • Toma de decisiones. • Seguimiento.

Tabla 5. Fase 4 del proceso de evaluación en educación (Lukas y Santiago, 2009).

Tanto los objetivos como los aspectos a resolver o aclarar en la fase de la Metaevaluación reflejada en la Tabla 6 que figura a continuación, se basan en los referentes que marca el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, que es un comité internacional con más de doscientos miembros que se ocupa de la ética profesional de los evaluadores. Este comité estableció en 1981 una serie de estándares y normas para garantizar la evaluación de la propia evaluación, las cuales se han ido revisando en años sucesivos y se han traducido y editado en español en 1988 y 1998.

Fase 5: Metaevaluación: Evaluar la calidad de la evaluación efectuada	
Objetivos	Aspectos a resolver o aclarar
1. La <i>utilidad</i> de la evaluación; es decir, evaluar si se satisfacen las necesidades prácticas de información de las audiencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la audiencia o de los interesados. • La confianza/credibilidad del evaluador. • La selección y alcance de la información. • La interpretación valorativa e identificación de valores. • La claridad, difusión y oportunidad del informe. • La trascendencia e impacto de la evaluación.
2. La <i>factibilidad</i> o <i>viabilidad</i> de la evaluación; es decir, analizar si la evaluación realizada ha sido realista, prudente, diplomática y económica.	<ul style="list-style-type: none"> • Los procedimientos prácticos. • La viabilidad política. • La relación coste/producto ajustada o eficacia de costos.
3. La <i>legitimidad</i> o <i>ética</i> de la evaluación; es decir, asegurar que la evaluación se ha realizado de forma legal, con la ética y el respeto necesarios, por el bienestar de los participantes en la evaluación, así como de los afectados por los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • La obligación formal. • El conflicto de intereses. • La exposición total y franca. • El derecho a la información pública. • Los derechos de la persona. • Las interacciones entre las personas. • Revelación de los resultados y equilibrio del informe. • La responsabilidad fiscal y económica.
4. La <i>precisión</i> o <i>rigurosidad</i> de la evaluación; es decir, asegurar que la evaluación ha proporcionado información adecuada sobre las características del objeto de estudio para determinar su mérito o valor.	<ul style="list-style-type: none"> • La identificación del objeto. • El análisis del contexto. • Los propósitos y procedimientos descritos. • Las fuentes de información confiables. • Las mediciones válidas y fiables. • El control sistemático de los datos. • El análisis cuantitativo y cualitativo de la información. • Las conclusiones fundamentales. • El informe objetivo. • La metaevaluación.

Tabla 6. Fase 5 del proceso de evaluación en educación (Lukas y Santiago, 2009).

En los apartados siguientes nos detendremos en analizar sucintamente algunas "modalidades" o tipos de evaluación que hemos mencionado en las páginas anteriores y que no han podido quedar suficientemente clarificados, así como otros diferentes.

5. MODALIDADES DE LA EVALUACIÓN.

Son varios los criterios que se pueden adoptar para determinar las distintas clases o modalidades de evaluación. Entre otros, cabe citar el sistema que se evalúa (dando lugar a la evaluación interna y externa), el agente de la evaluación (originado la autoevaluación, coevaluación, evaluación recíproca y heteroevaluación), el momento de la evaluación o

criterio temporal (hablándose de evaluación inicial, evaluación continua o intermedia y evaluación final), según el referente valorativo de la evaluación (evaluación normativa y evaluación criterial), y según la función o fines de la evaluación (evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa).

5.1. Según el sistema evaluado: evaluación interna y evaluación externa

Cuando la evaluación es realizada por y para los agentes que pertenecen al sistema donde se desarrolla la evaluación se habla de *evaluación interna*, mientras que si ésta se desarrolla por personas externas al sistema evaluado (normalmente denominados expertos), se habla de *evaluación externa*. Si se considera el aula como sistema, aparece como interna la evaluación ordinaria integrada en el proyecto curricular, que es responsabilidad de los profesores implicados en el proceso educativo; y como externa en diversos grados las distintas clases de evaluación asistida que suponen el asesoramiento o intervención de orientadores especializados o expertos. Se pueden considerar otros sistemas de referencia como el centro educativo o todo el sistema educativo, dando lugar a otras clases de evaluación interna y externa.

5.2. Según el agente de la evaluación: autoevaluación, coevaluación, evaluación recíproca y heteroevaluación.

Todas estas modalidades se insertan dentro de la que hemos denominado en el apartado anterior *evaluación interna*. Cuando el agente de la evaluación, se torna al mismo tiempo en “objeto” de la evaluación, esto es cuando una persona se evalúa a sí misma (sea aprendiz o docente), se habla de *autoevaluación*. El alumno, como el profesor, es capaz de valorar sus propios procesos de aprendizaje y de tomar sus decisiones con el objeto de conformar “esquemas personales” válidos para poder usarlos en el futuro cuando se enfrente a situaciones análogas. Aunque la autoevaluación realizada por el alumno pueda ser imprecisa a menudo, no es muy difícil de conseguir, dando que cualquier alumno posee siempre un juicio subjetivo de lo que hace, tanto más exacto cuanto más avanza en el sistema educativo.

Se hace referencia a la *heteroevaluación* cuando hay una persona que asume el rol de agente evaluador (normalmente el profesor) para evaluar a otra persona o grupo de personas (normalmente un alumno o grupo de alumnos; esto es, el “objeto” de la evaluación).

La *coevaluación* se caracteriza porque dos o más personas del sistema cooperan (todos ellos son agentes de la evaluación o co-agentes de la evaluación) para realizar la evaluación a una tercera o terceras personas (“objeto” de la evaluación). Finalmente, en la *evaluación recíproca* dos o más personas de un mismo sistema tienen que ejercer el proceso de la evaluación, de tal manera que cada una de ellas debe evaluar al otro u otros (tornándose en este momento agentes de la evaluación), y a su vez, cada una de ellas debe ser evaluada por el otro o los otros (convirtiéndose en este momento en “objeto” de la evaluación).

5.3. Según la función de la evaluación: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa

Se apuesta por diferentes modalidades de evaluación según la función que cumplen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; así, se habla de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Cada una de estas modalidades de evaluación (necesariamente no excluyentes entre sí), conllevan un determinado tipo de toma de decisiones. No obstante, conviene hacer una clarificación: aunque utilizemos indistintamente los términos evaluación inicial o diagnóstica; evaluación continua, intermedia, procesual o formativa; así como evaluación final o sumativa; realmente los términos inicial, continua (intermedia o procesual) y final hacen específicamente alusión a modalidades de la evaluación según un *criterio temporal o según el momento en que se realiza la evaluación*. Por su parte, los términos evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa, son realmente los que deben utilizarse con propiedad al referirnos a las modalidades de evaluación que diferenciamos según la función que cumple en el proceso educativo o según su finalidad. Expliquemos a continuación estos tres últimos tipos de evaluación.

Para Cabrera y Rodríguez (1993, pp. 35-36), el propósito de la *evaluación diagnóstica* es ajustar el punto de partida del proceso instructivo al grupo-clase. La recogida de información está destinada tanto a comprobar si los alumnos poseen los conocimientos y habilidades previas y necesarias requeridas para el inicio de proceso de aprendizaje que se ha planificado, como a comprobar los conocimientos que ya poseen los alumnos sobre el proceso de aprendizaje que aún no se ha iniciado. La valoración del estado inicial de los aprendices permite al profesor tomar diferentes tipos de decisiones que estas autoras denominan *decisiones de ubicación*:

- Iniciar el proceso tal y como había previsto.
- Remitir al alumnado a fuentes de información complementarias, como pueden ser seminarios complementarios de formación o materiales adicionales elaborados por el propio docente, por los departamentos o por la institución.
- Introducir cambios o modificaciones dentro de los contenidos al inicio del curso destinando, por ejemplo, unos días de clase a cubrir las lagunas de formación que se han detectado entre los aprendices.

Además, pensamos que la evaluación diagnóstica posee otros propósitos que, como los mencionados, no sólo se dirigen al grupo-clase sino, también, a los estudiantes individualmente considerados; a saber: motivar a los alumnos hacia el aprendizaje, predisponerles favorablemente hacia él, y clarificar expectativas en torno a los procesos que van a protagonizar.

La *evaluación formativa* (también denominada continua o procesual), según Cabrera y Rodríguez (1993, pp. 36-39), tiene como objetivo fundamental determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir, tanto al profesor como a los alumnos, de los aprendizajes no adquiridos y de los no adecuadamente adquiridos y, en consecuencia, poder remediarlos en el transcurso de este proceso. Su finalidad es informar a los estudiantes de sus aciertos, errores y lagunas, de manera que el *feedback* de esta información les permita reconducir sus futuras actuaciones. De esta modalidad de evaluación se desprenden *decisiones de mejora* que afectan a los elementos que intervienen en el proceso instructivo para reajustarlo u optimizarlo. Para tales autoras, la evaluación formativa tiene las siguientes ventajas:

- Evita la acumulación progresiva de errores, lagunas o dificultades de aprendizaje.
- Resulta muy motivadora.
- Favorece la comunicación profesor-alumno (nosotros añadiríamos que también alumno-alumno).
- Es un factor de eficacia y perfeccionamiento tanto para el profesor como para el aprendiz.

A nuestro juicio, la evaluación formativa, así mismo, permite capacitar al alumnado en la autogestión de su propio conocimiento al fomentar la autonomía y la responsabilidad en los aprendizajes.

En cuanto a la finalidad esencial de la *evaluación sumativa* o *final*, Cabrera y Rodríguez (1993, p. 39) afirman que es la asignación de puntuaciones o calificaciones a los alumnos y la certificación de la adquisición de unos determinados niveles para poder seleccionarlos (*decisiones de selección*). Este tipo de evaluación está orientado a la promoción y acreditación de los estudiantes; de aquí que las autoras estimen que su función sea más social que pedagógica, ya que trata de determinar si los aprendices reúnen las condiciones necesarias para la superación de un determinado nivel. Está focalizada a la determinación del valor del aprendizaje como un "producto acabado".

5.4. Según el referente valorativo de la evaluación: evaluación normativa y evaluación criterial

Atendiendo a la referencia valorativa que se utilice en el proceso de evaluación, podemos hablar de evaluación *normativa* o de evaluación *criterial*; esto es, se trata de decidir qué referente se va a utilizar: un grupo normativo o un criterio absoluto.

La evaluación criterial es aquella en la que nuestros juicios valorativos acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes se expresan en términos de adecuación a los objetivos, más que en términos de la posición que ocupan sus puntuaciones en las del conjunto de las del grupo-clase.

"La evaluación criterial es aquella en la que se determina la situación de un alumno en relación a una conducta perfectamente definida. Es decir, se fijan previamente las capacidades que se desean alcanzar y se evalúa individualmente a cada alumno para comprobar el progreso que se ha producido en relación a la capacidad citada, al margen de la situación del alumno en relación al resto de sus compañeros.

Cuando un profesor dice: 'Primero, doy un vistazo general a todos los exámenes y luego comienzo a corregir', está aplicando el modelo normativo. Este tipo de evaluación determina la posición de un alumno en relación con el rendimiento del resto de los compañeros que han realizado la misma prueba" (Blanco, 1994, pp. 46-47).

Como De la Orden (1993), pensamos que la evaluación en un contexto de enseñanza-aprendizaje debe reflejar lo que el estudiante ha aprendido realmente, y no tanto su relación con lo que otros han logrado. La Tabla 7, tomada de Mateo (1993, pp. 26-27), puede sernos útil para establecer las diferencias entre la evaluación normativa y criterial, tomando como referente las pruebas de evaluación que se utilizan en ambos casos.

Diferencias	Énfasis en pruebas de referencia normativa	Énfasis en pruebas de referencia criterial
Propósito	Comparar sujetos respecto de la puntuación promedio	Evaluar el rendimiento de los sujetos respecto de algún criterio preestablecido
Interpretación de la puntuación	Si la puntuación es estándar, indica la posición del alumno respecto de un grupo de puntuaciones distribuidas de acuerdo a la ley normal. Si no es estándar, nos muestra la posición relativa del alumno dentro del grupo al cual pertenece	Indica el nivel de dominio del alumno respecto de un objetivo determinado. No hace referencia a la distribución de las puntuaciones de los otros alumnos
Valor diagnóstico	Identifica la realización relativa del alumno, nos señala quiénes necesitan atención especial	Identifica las fortalezas y debilidades del alumno, nos señala qué clase de acción compensatoria se requiere
Variabilidad de las puntuaciones	Necesitan ser relativamente altas para que discriminen con efectividad las diferencias entre los alumnos	Usualmente relativamente bajas, pueden no mostrar diferencias y ser pruebas evaluativas correctas
Fiabilidad	La estima mediante las pruebas test-retest, formas paralelas o métodos de homogeneidad	La estima por la consistencia con la que un grupo determinado de preguntas clasifica a los alumnos en “master” o “no master”
Validez	Examinada por referencia a un criterio externo	Examinada por comparación del contenido de cada cuestión respecto del objetivo del que depende
Tipos de pregunta	Usualmente se incluyen un amplio número de preguntas designadas por muestreo entre una amplia colección de conceptos y habilidades	Cada objetivo lleva asociado un número de preguntas muy similares, designadas para comprobar un concepto o una habilidad concreta definida con precisión
Selección de las preguntas que conforman la prueba	Se escogen mediante el criterio de dificultad	Las preguntas tienden a ser más sencillas, y la variabilidad de las respuestas correctas es pequeña
Aplicabilidad al alumno	Describe la posición relativa de los alumnos en cada materia respecto de los que tenemos información	Útil solamente para aquellos sujetos donde tengan objetivos precisos y bien establecidos
Papel de la educación	Selección, graduación, competición y orientación para la carrera	Para evaluar el éxito absoluto de la instrucción. Para conocer el ritmo con que los alumnos van adquiriendo sus conocimientos. Para la educación individualizada y para la evaluación de la madurez del sujeto (“readiness”)
Inferencia lógica	El alumno “i” exhibe una cantidad de “x” que es mayor o menor que la cantidad media de “x” de la población “y”	El alumno “i” exhibe una cantidad de “x” que es mayor o igual que “c” (puntuación criterio)

Tabla 7. Diferencias entre las pruebas de referente normativa y de referente criterial (Mateo, 1993).

6. ¿CON QUÉ EVALUAR?. CLASIFICACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Ciñéndonos a los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, existen diversos criterios para ser clasificados. Si se tiene en cuenta la *situación en que se encuentra el estudiante en el momento de someterse a la evaluación*, se pueden clasificar en *instrumentos directos*, en los que se interrumpe el proceso de aprendizaje (exámenes orales, escritos, etc.); y en *instrumentos indirectos o circunstanciales*, con los que se evalúa la adquisición de aprendizajes sin interrumpir el proceso educativo (observación espontánea, pregunta oral informal, etc.).

No obstante, el criterio de clasificación de los instrumentos más frecuente es la *forma de las preguntas del docente*, que condiciona la libertad que tiene el estudiante de responder; según este criterio se distinguen los siguientes tipos de instrumentos de evaluación de los aprendizajes:

- a) Pruebas Objetivas, o pruebas tipo Test Informales. También denominadas pruebas de rendimiento. Encontramos varias:
 - a.1. Verdadero/Falso
 - a.2. De elección múltiple o de Múltiple elección de respuesta (de 3 a normalmente 5 alternativas de respuesta).
 - a.3. Verdadero/Falso Múltiple.
 - a.4. Respuestas combinadas.
 - a.5. Emparejamiento.
 - a.6. Clasificación.
 - a.7. Respuesta doble.
 - a.8. Respuesta limitada.
 - a.9. Problemas científico-matemáticos.

- b) Pruebas libres. Destacan:
 - b.1. Pruebas escritas de respuesta abierta. Pueden ser, a su vez: de respuesta larga (tipo desarrollo de tema) y de respuesta breve.
 - b.2. Pruebas orales de respuesta abierta. Pueden ser asimismo, de respuesta larga y de respuesta breve.

- b.3. Pruebas mixtas. Combinan las preguntas de las pruebas escritas de respuesta abierta y las preguntas de los diferentes tipos de preguntas de las pruebas objetivas.
- b.4. Pruebas prácticas reales, o trabajos prácticos reales.
- b.5. Proyectos.
- b.6. Simulaciones.
- b.7. Diarios.
- b.8. Portafolios.
- b.9. Escalas.
- b.10. Observaciones.
- b.11. Cuestionarios.
- b.12. Entrevistas individuales y grupales.
- b.14. Técnicas grupales (rol playing, Phillips 66, lluvia de ideas, etc.).
- b.15. Técnicas artísticas basadas en pintura, música, etc.

Lógicamente las pruebas objetivas conceden menos libertad al alumno para responder, mientras que las pruebas libres, como su nombre indica, conceden más libertad al estudiante para ofrecer sus respuestas. No obstante, estas últimas dependen de cómo las diseñe el evaluador permitirán más o menos libertad al alumno para construir sus propias respuestas.

7. BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez Méndez, J.M. (1993). El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ceac.
- Blanco, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Cabrera, F. y Espín, J.V. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: PPU.
- Cabrera, F. y Rodríguez, M. (1993). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Crooks, T.J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58, 4, 438-481.

- De la Orden, A. (1985). Hacia una conceptualización del producto educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 271-283.
- De la Orden, A. (1993). Influencia de la evaluación del aprendizaje en la eficacia de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 7-41.
- De Prada, M.D., Monguilot, I. y Ledesma, A. (1995). *El nuevo Bachillerato. Organización y Currículo*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-317.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- García Llamas, J.L. (1995). Evaluación de programas educativos. En R. Pérez Juste, J.L. García Llamas y C. Matínez Mediano (Coords.), *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 45-60). Madrid: UNED.
- Grupo Helmántica (1995). Proyecto de investigación *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Análisis y valoración de la situación actual. Propuesta y seguimiento de experiencias de cambio dirigidas a la mejora de la calidad de la enseñanza y la profesionalización docente*. Director: Dr. Francisco Javier Tejedor. Área MIDE de la Universidad de Salamanca. Proyecto seleccionado en la Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa de 1995 (Resolución de 29 de diciembre de 1994/BOE de 1-1-95), de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, CIDE.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED,
- Mateo, J. (1993). *La evaluación en el aula*. Jornades sobre avaluació a l'aula. Universidad de Barcelona. Documento policopiado.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mestres, J. (1993). *Evaluación y procesos democráticos: niveles de decisión, poder y participación*. Documento policopiado.
- Nieto Gil, J.M. (1994). *La Autoevaluación del Profesor. Cómo puede el profesor evaluar su práctica docente*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.

- Pérez Carbonell, A. (2000). *Proyecto Docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de Profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Metodología de la investigación evaluativa)*. Universidad de Valencia.
- Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Rodríguez Neira, T. et al. (Coord.) (2000). *La evaluación en el aula*. Barcelona: Ediciones Nobel.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, S. et al. (1994). *Manual del Profesor de Educación Secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Serrano Pastor, F.J. (1999). *Proyecto Docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de Profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Metodos de Investigación en Educación)*. Universidad de Murcia.
- Stecher, B.M. y Davis, W.A. (1987). *How to Focus an Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339.
- Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A. y Rodríguez, M.J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 93-127.
- Tenbrink, T.D. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*. Barcelona: PPU.
- Zabalza, M.A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186), 295-317.
- Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.