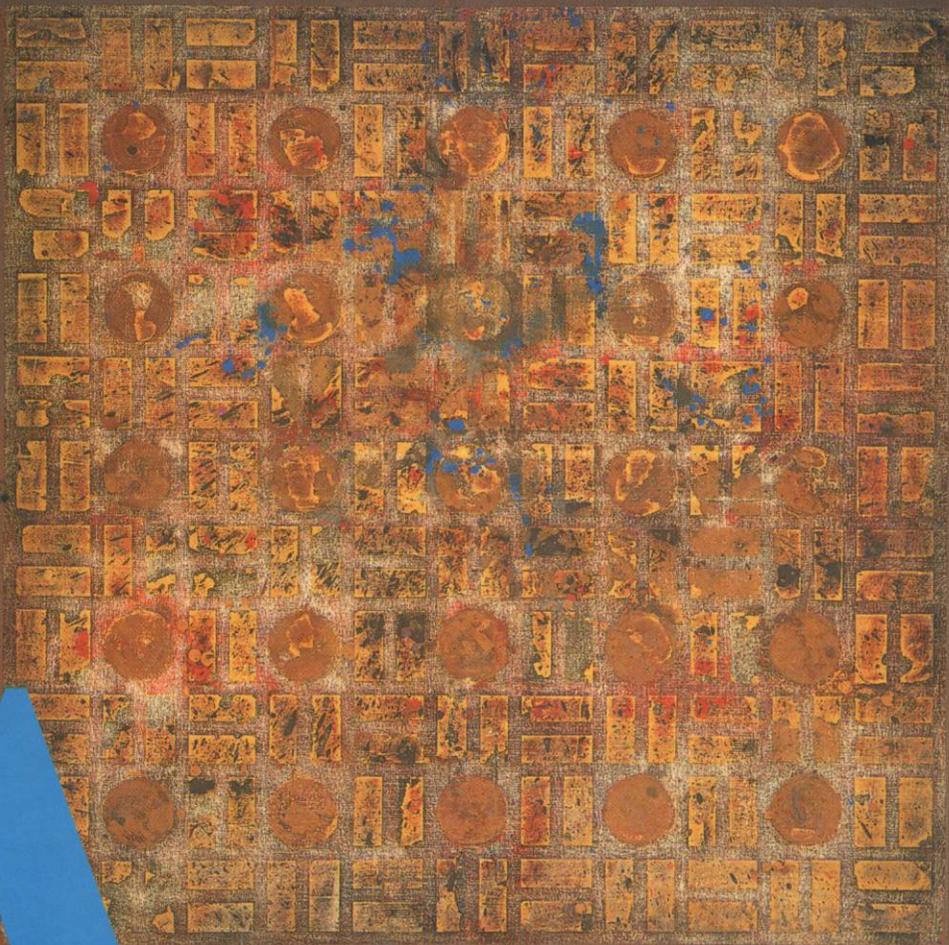


la evaluación educativa

escuela básica



María Antonia Casanova

SEP
MÉXICO

biblioteca para la actualización del maestro

la evaluación
educativa

escuela básica



S. E. P.
DIRECCION GENERAL DE MATERIALES
Y METODOS EDUCATIVOS
CENTRO DE DOCUMENTACION

SEP

biblioteca para la actualización del maestro

101-3665

Esta edición de *La evaluación educativa. Escuela básica*, en la Biblioteca para la Actualización del Maestro, estuvo a cargo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Primera edición en la Biblioteca para la Actualización del Maestro de la SEP, 1998.

© 1998 Editorial Muralla.
© 1998 Primera edición SEP-Muralla

Coordinación editorial de la Biblioteca para la Actualización del maestro
Rosanela Álvarez

Introducción a la edición de la SEP
Rodolfo Ramírez y Francisco Martínez



Pintura en portada
Vicente Rojo: Recuerdo 113,
1977. Óleo sobre tela.

ISBN 970-18-1037-6

Depósito Legal: M- 37.543-1998
Impreso en España.
Distribución gratuita-Prohibida su venta

PRESENTACIÓN

La Secretaría de Educación Pública edita la Biblioteca para la Actualización del Maestro, con el propósito de apoyar al personal docente y directivo de los tres niveles de educación básica en el desempeño de su valiosa labor.

Los títulos que forman parte de esta Biblioteca han sido seleccionados pensando en las necesidades más frecuentes de información y orientación, planteadas por el trabajo cotidiano de maestros y directivos escolares. Algunos títulos están relacionados de manera directa con la actividad práctica; otros responden a intereses culturales expresados por los educadores, y que tienen que ver con el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes en las escuelas mexicanas.

Los libros de esta Biblioteca se entregan gratuitamente a los maestros y directivos que lo soliciten.

La Biblioteca se agrega a otros materiales de actualización y apoyo didáctico, puestos a disposición del personal docente de educación básica. La Secretaría de Educación Pública confía en que esta tarea resulte útil y espera las sugerencias de los maestros para mejorarla.

ÍNDICE

Introducción a la presente edición	<i>Pág.</i>	11
Prefacio a la edición mexicana por María Antonia Casanova		15
Reflexiones previas		19
I. La evaluación en el momento actual. Antecedentes		25
Aparición de la evaluación y su aplicación al campo educativo		28
Evolución conceptual de la evaluación		30
Importancia actual de la evaluación de los sistemas educativos		33
La evaluación en los sistemas educativos descentralizados y democráticos		36
<i>México y el federalismo educativo</i>		37
<i>La democracia como sistema político de gobierno</i>		39
II. Ámbitos de la evaluación		41
Evaluación de las administraciones educativas		43
<i>Estructura organizativa de la Administración</i>		45
<i>Normas legales emitidas</i>		46
<i>Funcionamiento de programas y servicios específicos</i>		47
Evaluación de los centros escolares		48
Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje		66
III. Evaluación: concepto, tipología y objetivos		67
El concepto como base de la estrategia de actuación		67
Tipología de la evaluación		77
<i>La evaluación según su funcionalidad</i>		77
<i>Función sumativa de la evaluación</i>		79
<i>Función formativa de la evaluación</i>		81
<i>La evaluación según su normotipo</i>		85
<i>Evaluación nomotética</i>		85
<i>Evaluación idiográfica</i>		89

<i>La evaluación según su temporalización</i>	91
<i>Evaluación inicial</i>	91
<i>Evaluación procesual</i>	92
<i>Evaluación final</i>	94
<i>La evaluación según sus agentes</i>	95
<i>Autoevaluación</i>	96
<i>Coevaluación</i>	97
<i>Heteroevaluación</i>	99
<i>Consideraciones finales</i>	99
Objetivos de la evaluación	101
IV. Reformar la evaluación para reformar la enseñanza	103
Sociedad, educación y currículo	103
Evaluación y cambio educativo	108
Para qué reformar la evaluación	113
¿Evaluación cuantitativa o cualitativa?	120
¿Expresión numérica o descriptiva?	123
<i>La objetividad del número</i>	124
<i>La información que ofrece el número y su interpretación</i>	127
¿Puede ser objetiva la evaluación?	131
Qué debe cambiar en la evaluación	135
V. Un modelo evaluador y su metodología	139
El camino para llegar a la meta	139
Técnicas para la recogida de datos	142
<i>Observación</i>	143
<i>Entrevista</i>	147
<i>Encuesta</i>	150
<i>Sociometría</i>	152
<i>Coloquio</i>	154
<i>Trabajos del alumno</i>	155
Técnicas para el análisis de datos	156
<i>Triangulación</i>	156
<i>Análisis de contenido</i>	159
Instrumentos para la recogida y el análisis de datos	160

<i>Anecdotario</i>	161
<i>Lista de control</i>	163
<i>Escala de valoración</i>	166
<i>Cuestionario</i>	176
<i>Sociograma y psicograma</i>	182
<i>Diario</i>	188
<i>Grabación</i>	189
El informe de evaluación	191
VI. Evaluación del proceso de enseñanza	197
Cómo realizar la evaluación de los procesos de enseñanza	199
Evaluar la enseñanza a través de la evaluación de unidades didácticas (Un paréntesis breve, pero necesario: la unidad didáctica)	200
<i>Elementos de la unidad didáctica</i>	201
<i>Objetivos</i>	202
<i>Contenidos</i>	203
<i>Actividades</i>	204
<i>Metodología</i>	204
<i>Recursos didácticos</i>	205
<i>Evaluación</i>	206
(Fin del paréntesis)	206
<i>Evaluación de las unidades didácticas</i>	207
Evaluar la enseñanza mediante la reflexión/actuación personal ..	216
<i>Indicadores para autoevaluar la planificación del proceso de enseñanza</i> ..	219
<i>Indicadores para autoevaluar la actuación en el aula</i>	220
<i>Indicadores para autoevaluar las relaciones en el centro educativo</i>	222
<i>Indicadores para autoevaluar otros aspectos de la actividad docente</i> ..	223
VII. Organización y práctica del proceso evaluador	235
Y ahora, ¿qué?	235
La evaluación en el aula: educación infantil y primaria	236
La evaluación en el aula: educación secundaria	244
A modo de conclusión	253
Bibliografía	255
Índice de figuras	261

INTRODUCCIÓN A LA PRESENTE EDICIÓN

El tema de la evaluación cobra cada día mayor importancia, pues es componente fundamental de los procesos de reforma que tienen, como propósito central, mejorar la calidad de la educación.

En México, al igual que en otros países, la reforma educativa en marcha ha consistido en la reformulación de los propósitos educativos y, en consecuencia, de los enfoques para la enseñanza. Una de las principales características de los nuevos planes de estudio es que establecen como tarea prioritaria de la escuela y de la labor docente, el desarrollo de las habilidades intelectuales básicas: la lectura, la escritura, el uso de las matemáticas para resolver problemas, la capacidad de seleccionar y usar información, es decir, aquellas aptitudes que son la base para actuar con eficacia y creatividad en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana, y para seguir aprendiendo con autonomía. Asimismo, se busca que los estudiantes adquieran los conocimientos fundamentales para comprender la dinámica del mundo social y natural, y que asuman como propios los valores que son la base de la convivencia civilizada y democrática.

La propuesta pedagógica vigente para la educación básica —y para la formación de profesores— parte de la idea de que el dominio de un núcleo básico de habilidades y conocimientos fundamentales es el cimiento de la formación integral de niños y jóvenes. Este planteamiento requiere de una transformación profunda de las concepciones y formas más usuales de la evaluación educativa.

El cambio de los procedimientos para evaluar es un proceso complicado porque requiere superar un conjunto de prejuicios y, sobre todo, de prácticas arraigadas que reducen la evaluación a la medición y a la acreditación, o que consideran que cualquier conjunto de preguntas constituye un instrumento para medir el aprendizaje y el proceso educativo. En el terreno de la formación de profesores se requiere que los responsables de esta tarea pongan en marcha procedimientos y actividades de evaluación congruentes con los propósitos formativos; es bien sabido que muchas de las formas de trabajo y actividades que los profesores de educación básica ponen en práctica en el salón de clases reflejan, más que las propuestas que estudiaron, las formas y

procedimientos a los que fueron sometidos durante su trayectoria escolar previa.

En este marco, cobra importancia la publicación del libro de María Antonia Casanova en esta Biblioteca, cuyo propósito es apoyar la reforma de la Educación Normal y la actualización de los profesores en servicio.

La publicación de *La evaluación educativa. Escuela básica* contribuye a llenar un vacío en la producción académica y editorial, particularmente descuidado en los últimos años, ya que, en su mayoría, los textos que circulan actualmente en nuestro país sobre este tema son herencia del auge de la tecnología educativa de los años setenta. Dichos textos generalmente están a favor o en contra de una tendencia que privilegió la medición educativa —a través de las pruebas “objetivas”— en los procesos de evaluación, y que despreció el uso de otros métodos, como la observación del desempeño y el trabajo en el aula, por considerarlos subjetivos.

Esta propuesta se difundió sin analizar las necesidades concretas del sistema educativo nacional; finalmente, sus efectos fueron negativos en todos los ámbitos del sistema: en lugar de mejorar y enriquecer los procesos de evaluación en el aula, los empobreció. Baste citar, como ejemplo de este efecto negativo, la cantidad considerable de maestros que basan la evaluación del aprendizaje en el aula en las pruebas comerciales, las cuales aplican sin tomar en cuenta si responden realmente a los propósitos educativos, los programas de estudio o a las asignaturas objeto de evaluación.

Para superar esta situación, es necesario ofrecer a los profesores de educación básica y a los responsables de su formación y capacitación, obras que permitan conocer diversas propuestas y experiencias acerca de la evaluación en el aula y en la escuela. En este sentido, el texto de María Antonia Casanova presenta algunos rasgos de la experiencia educativa española reciente e identifica problemas comunes y caminos para superarlos: ofrece, con un lenguaje sencillo y directo, una serie de propuestas para la evaluación del aprendizaje en el aula.

Este libro parte de la idea de que esta acción o proceso debe servir “para mejorar, apoyar, orientar, reforzar; en definitiva, para ajustar el sistema escolar al alumnado de manera que pueda disfrutarlo y no tenga que padecerlo” (p. 12); asimismo, estima que, además del componente técnico, la evaluación tiene un componente ético; es decir, determinadas reglas y convicciones que obligan a basar los juicios en información confiable, obtenida por diversos medios, y a evitar el uso

punitivo de la evaluación, cuestión particularmente grave cuando se trata de instituciones que cumplen una función social.

La evaluación debe ser la base para combatir las causas de los malos resultados obtenidos y ello exige revisar el proceso, la disposición de recursos, el funcionamiento escolar, etcétera. De este modo es posible construir una *cultura de la evaluación*; es decir, una actitud vigilante de los resultados de las acciones propias y la asunción de la responsabilidad que corresponde a cada uno, la disposición a que nuestras acciones sean juzgadas por otros y la obligación de emitir juicios justos –siempre basados en información confiable– encaminados a la superación de problemas antes que a la descalificación. Al respecto conviene destacar tres errores que, a juicio de la autora, se presentan en los procesos de evaluación.

- a) Permitir que los prejuicios oculten hechos importantes, ya sea en la evaluación del aprendizaje o de un centro escolar: el maestro que prejuzga negativamente y sin fundamento al alumno –como lo han demostrado muchos estudios– lo condena al fracaso; lo mismo sucede cuando un evaluador califica a una escuela sin tener elementos para ello.
- b) Emitir juicios basados en instrumentos no fiables. ¿Cuántos alumnos han sido reprobados por no resolver correctamente un conjunto de preguntas de “maratón”, capciosas y memorísticas?
- c) Dejar fuera de la evaluación aspectos importantes sólo porque resulta difícil construir instrumentos para ello, es decir, emitir juicios con base en información parcial. Este caso se presenta frecuentemente, por citar un ejemplo cuando se “evalúa” el aprendizaje en los cursos de español con pruebas sobre el conocimiento de nociones gramaticales, sin considerar la capacidad de lectura, expresión escrita o expresión oral; sobre todo cuando estos tres aspectos constituyen el núcleo de los propósitos de la educación básica.

Finalmente, es importante que las reflexiones y propuestas contenidas en *La evaluación educativa. Escuela básica* sean objeto de una lectura crítica, teniendo en cuenta nuestras necesidades y nuestras escuelas. Es importante recordar que varios aspectos de la experiencia española no pueden extrapolarse al sistema educativo mexicano y que, en materia educativa, no existen recetas universales ni soluciones mágicas.

PREFACIO A LA EDICIÓN MEXICANA

En primer lugar, quiero manifestar mi satisfacción por poder dirigirme, a través de estas páginas, a los maestros, maestras, directores, supervisores y educadores en general que desarrollan su importante labor formativa en México, y con muchos de los cuales he tenido oportunidad de trabajar y compartir ideas en estos últimos años.

Mi interés en presentar esta edición se centra exclusivamente en elementos de carácter pedagógico; estoy convencida de que la evaluación desempeña un papel decisivo en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, incidiendo en ella, podemos modificar muchas de las cosas que no nos gustan y, consecuentemente, mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas (que es lo fundamental en la educación) que requieren las características de la futura sociedad que pretendemos construir entre todos, sin restricciones ni exclusiones.

Como podrán comprobar, la lectura de *La evaluación educativa. Escuela básica* que sigue, comienza con el planteamiento general de la evaluación en los sistemas educativos actuales, enmarcados en naciones democráticas y, en buena parte, descentralizadas en cuanto a sus decisiones administrativas. En esta situación resulta mayor y más compleja la responsabilidad del modelo evaluador que se seleccione para el sistema, pues marcará y dirigirá —más o menos explícitamente, nunca de forma ingenua— todos los procesos que tengan lugar en el mismo. Como está suficientemente comprobado, lo que adquiere importancia en la educación es lo que se evalúa. Por eso resulta fundamental elegir bien: lo evaluado debe ser lo esencial para la adecuada formación de las futuras generaciones, para la integral y armónica realización social e individual de las personas. Si se evalúa lo importante, los profesionales de la educación y el conjunto de la sociedad fijarán su atención en esos aspectos seleccionados; si la elección de lo evaluable está mal hecha, si se evalúan aspectos superficiales para la formación del estudiante, éstos serán los que se alcancen, quedando sin conseguir los realmente decisivos para una persona íntegra.

Ciertamente, lo más importante de la educación es lo más difícil de evaluar. Pero eso no justifica que nos limitemos a valorar lo fácil, lo “medible”, dejando al margen lo esencial, lo que fundamentalmente

hace que una persona sea de una forma y no de otra (ante sí misma y ante los demás) y lo que le ofrece recursos, instrumentos y estrategias para seguir desarrollándose como tal a lo largo de su existencia.

La evaluación educativa. Escuela básica señala los ámbitos en los que, en la actualidad, se aplica la evaluación y después se centra, especialmente, en la presentación de un modelo evaluativo válido para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que permita valorar no sólo lo acumulado (memorizado) conceptualmente por el alumnado, sino también su formación como persona (actitudes, asunción de normas, procedimientos de estudio y trabajo, etc.).

Los argumentos en los que se basa el modelo de evaluación propuesto son de carácter social y educativo, aunque en algunos casos lo educativo vaya en contra de lo comúnmente aceptado por la sociedad, de acuerdo con las fuertes y consolidadas (pero ya superadas) tradiciones en el campo de la enseñanza. Pienso que la fundamentación psicopedagógica es suficientemente rigurosa como para convencer a los profesionales de la educación acerca de la necesidad de modificar el modelo evaluativo habitual y ampliarlo en lo que se refiere a funcionalidad, ámbitos, tipos de evaluación aplicables, técnicas e instrumentos para la obtención de datos, modelos de informes para las familias y para la propia escuela o institución educativa, etc.

Hay que reforzar los elementos de la evaluación que favorecen la posibilidad de aplicarla con funcionalidad formativa, es decir, todo lo que facilite que los alumnos aprendan mejor y que los maestros enseñen mejor. La práctica de la evaluación realizada en los salones debe aprovechar sus virtualidades completas: no hay que evaluar sólo para comprobar, sino, fundamentalmente, para perfeccionar, tanto los procesos como los resultados, tanto las técnicas de aprendizaje de los alumnos como las estrategias de enseñanza de los profesores. Del mismo modo, el utilizar técnicas como la observación, la entrevista o la sociometría para obtener datos continuados sobre el proceso evolutivo del alumnado y el éxito educativo del profesional, posibilitará el disponer de datos distintos a los habituales; información sobre los procedimientos de trabajo de los alumnos, sobre sus actitudes con los demás y con el profesorado. Igualmente, el registro de esta información en los instrumentos oportunos permite realizar informes para las familias y para los alumnos, en los cuales se describan suficientemente los avances y las dificultades que se están presentando en el proceso de aprendizaje. De este modo, la evaluación ayuda a que este proceso se desarrolle mejor con la necesaria colaboración de todos los interesados.

Por otra parte –como se dice en la obra–, la diversidad y la pluralidad entre las personas constituyen una característica de nuestra sociedad. Y un gobierno democrático tiene como aspiración la *escuela para todos*. Si todos deben educarse y aprender juntos, hay que respetar sus diferencias y adaptar el currículo y su modo de evaluación a las mismas. Los alumnos y alumnas proceden de diferentes entornos sociales, de diferentes culturas, de diferentes etnias, manejan lenguas distintas y viven de modos diferentes. No es posible atender a la diversidad con un modelo de escuela en el que niñas y niños deben hacer y pensar las mismas cosas al mismo tiempo y conseguir los mismos resultados, mediante un mismo modelo de enseñanza. Insisto: esto resulta absolutamente imposible e indeseable. Hay que conocer el estilo cognitivo, el ritmo de aprendizaje, los intereses y motivaciones del alumnado, si se le quiere estimular en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal. En consecuencia, la metodología debe ser diferenciada, la organización del salón debe ser flexible y la evaluación ajustada a los programas que va siguiendo cada uno. De lo contrario, los cambios suelen quedarse exclusivamente en variación de la terminología, pero nada más.

A las diferencias citadas, hay que añadir la posibilidad de que alumnos con necesidades educativas especiales se integren en la escuela regular, cosa que ya ocurre en muchos casos. Este alumnado, en ocasiones, seguirá una adecuación curricular individualizada, lo que implica obligadamente una evaluación personalizada al máximo, si se quiere, realmente, que ese niño o niña se incorpore a su grupo de compañeros de forma positiva y enriquecedora para todos.

Partiendo de estos principios, en *La evaluación educativa. Escuela básica* se pone en juego una metodología en torno a la evaluación que obliga a cambiar otros muchos elementos del funcionamiento de una escuela: trabajo en equipo, asunción de objetivos comunes para su enseñanza, evaluación colegiada y contrastada, organización de la institución que permita reuniones conjuntas para reflexionar acerca de su proyecto de centro, entre otros.

Considero que todas estas consecuencias, y muchas más, favorecerán el aumento de la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros educativos, calidad a la que tienen derecho los ciudadanos para poder llevar una vida social digna. A su vez, los educadores también se sentirán más gratificados al comprobar los resultados de su práctica.

Podría parecer que el planteamiento expuesto se opone a la normatividad que sobre evaluación suele estar vigente en cualquier administración educativa. Como se verá a lo largo de la obra, hay que dife-

renciar claramente los tipos y enfoques de evaluación existentes y las aplicaciones que tiene cada uno de ellos. La evaluación cuantitativa, sumativa y numérica "sirve" para obtener y comparar una serie de datos finales, mientras que la evaluación cualitativa, etnográfica y descriptiva posee virtualidades evidentes para valorar procesos y mejorarlos, que es de lo que se trata cuando se trabaja en el salón de clase. Pienso que un profesional de la educación, que actúa directamente sobre niños y niñas, debe practicar este segundo modelo, de manera que continuamente optimice su actuación; lo anterior no es obstáculo para cumplir, en los momentos y documentos en que se determine, la normatividad vigente. Si se posee una información amplia y cualitativa siempre es posible traducirla sintéticamente a los modelos oficiales. Lo que no se puede hacer es el proceso contrario: si sólo se cuenta con un número como resumen del aprendizaje de un alumno, difícilmente se puede ofrecer después una información amplia que le ayude a mejorar y que dé orientación a padres y madres de familia que quieran colaborar con la escuela en la formación de sus hijos.

Estoy consciente, por otro lado, de que en algunas ocasiones (no en todas) los grupos de alumnos son muy numerosos, lo que dificulta la puesta en práctica de un modelo de evaluación continua, cualitativa y formativa. No obstante, todo maestro tiene la obligación de conocer su profesión y los medios con que cuenta para realizarla lo mejor posible. La decisión de aplicar unos medios u otros deberá tomarla en función de las posibilidades existentes en cada situación, y del imperativo de ir progresando paulatinamente en la aplicación de las medidas que considere necesarias o imprescindibles. En cualquier caso, debe tomarse en cuenta que el trabajo en equipo con otros compañeros facilita el progreso, y que conocer y aplicar nuevas técnicas pedagógicas es algo a lo que un buen profesional nunca debe renunciar en su carrera. La superación diaria en el quehacer educativo es una obligación personal y social que tenemos cuantos trabajamos en este campo, comprometido con el futuro de la humanidad.

Espero que este libro resulte útil para modificar, cuando sea necesario, algunas de las prácticas de evaluación consolidadas pero poco útiles en la mejora de la enseñanza; también deseo seguir aprendiendo con las sugerencias que los lectores mexicanos puedan aportarme desde su enriquecedora y multicultural realidad educativa.

Madrid, enero 1998
M^a ANTONIA CASANOVA

REFLEXIONES PREVIAS

Teniendo en cuenta las aportaciones llegadas a la educación desde los estudios de las ciencias humanas habidos en los últimos tiempos, resulta un tanto inaudito (al menos desde mi punto de vista) tener que comenzar un trabajo sobre evaluación en el que sea necesario justificar una postura evaluadora coherente con todos ellos e, incluso, tener que desautorizar prácticas que aún se llevan a cabo en la actualidad y que, por pura lógica, sentido común y aplicación correcta de los saberes epistemológicos, psicológicos y pedagógicos, sería imposible que se produjeran. Voy a plantear algunos casos prácticos para razonar y justificar un modelo que, si me atengo a mi experiencia personal, no se ha generalizado como debiera ni siquiera en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en la Educación Primaria, y menos todavía, por supuesto, en la Educación Secundaria en general.

Me estoy refiriendo a la aplicación "real" en los centros y en los salones de la evaluación continua y formativa en toda su magnitud y con todas sus consecuencias, sin incoherencias entre su planteamiento y su práctica. Hago esta observación porque siempre que tengo oportunidad de trabajar con docentes, de cualquier nivel educativo, nos ponemos fácilmente de acuerdo en el enfoque teórico y en lo razonable de la propuesta, pero los problemas surgen a la hora de cambiar las costumbres y las rutinas de evaluar mediante los tradicionales exámenes, como fórmula mejor para comprobar lo aprendido por el alumnado. Y esto lo apoyan, en algunos casos, muy buenos profesionales, convencidos, por una parte, de que el control puntual es algo positivo incluso para la formación del alumno y, por otra, de que es la única prueba fehaciente que tienen ante la sociedad (las familias, en concreto) para justificar una calificación.

Y, en cierto modo, esto es cierto, porque la sociedad que tenemos es absolutamente competitiva y el examen contribuye al ejercicio de la competición frente a los compañeros –el primero de la clase, el último de la clase– y porque las familias, en su mayor parte, no son profesionales de la educación y lo único que pretenden –aun-

que no siempre: todas las generalizaciones son falsas— es que sus hijos superen la carrera de obstáculos en que hemos convertido el sistema educativo.

Lamentablemente, Leonard y McLuhan (1972) están cargados de razón cuando afirman que en los centros “la ciencia de elaborar y administrar pruebas y exámenes está dejando muy atrás al arte y la ciencia de enseñar, y eso a sabiendas de que las calificaciones están divorciadas del verdadero aprendizaje”.

Por otra parte, reflexionando seriamente sobre los objetivos educativos que se plantea cualquier sistema social, ¿no resulta absurdo y hasta ridículo querer traducir, simplistamente, toda la formación de un niño o una niña a un número o a una palabra? Un *profesional*, ¿puede consentir transigir con esa situación? ¿Es que en otras profesiones se admiten planteamientos semejantes? Algunos profesores que estén leyendo estas afirmaciones pensarán —en muchos casos me lo dicen— que esto ya no ocurre. Pero, por desgracia, tengo que insistir en que continúa ocurriendo ahora mismo y muy cerca de nosotros: los suspensos con 4,85 y los aprobados con 5, o los suspensos por el error en un examen después de un trabajo bien aprovechado durante un curso entero. Como digo, esto sigue pasando aunque nos cueste creerlo. No es fácilmente explicable el porqué o quién establece esas pautas de actuación —yo creo que nadie— y, mucho menos, que un profesional admita, en su caso, que algo o alguien le pueda imponer un comportamiento tan irracional y antieducativo.

Por ello, el enfoque profesional de la evaluación y su consiguiente propuesta deben partir, en cualquier caso, de los equipos directivos y el profesorado de los centros, que son los que, en última instancia, van a conformar el modelo de centro, el modelo contextualizado de educación y, en definitiva, el modelo de persona que queremos conseguir mediante la educación institucional. ¿Que el mismo no coincide con el tipo de sociedad en que nos movemos? Claro. De lo contrario, la sociedad sería la ideal y casi me atrevería a decir que ya no resultaría necesaria la institución educativa que conocemos para formar a las nuevas generaciones: esa tarea la realizaría el grupo social en su conjunto. Lo habitual es que desde el campo de la educación se intente modificar la sociedad en todo aquello que no nos gusta, para lo cual siempre se parte de lo que hay, pero se hacen las propuestas superadoras y se disponen los medios oportunos. Si nos conformáramos con la realidad, muchos de los objetivos que se asumen para la educación no tendrían

sentido. Y no sólo dejaríamos de avanzar, sino que retrocederíamos en lo conseguido.

«Los maestros dejan tareas, y amenazan con los exámenes. A esto le llaman "enseñar". La burla es burda. Tarea y pruebas no son enseñanza. Pero si el precio del control hace morir los intereses de los niños, es un precio demasiado grande» (Leonard y McLuhan). Ésta es la tremenda influencia que posee la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje: los pone a su servicio y convierte la educación en una carrera de obstáculos que los alumnos, desde los primeros años de su vida, deben ir saltando para llegar a la meta. Todos los implicados en enseñar y aprender están al servicio del examen, lo cual deriva en una enseñanza que supone una constante presión sobre los niños y jóvenes, que pierden de vista el objeto real de su aprendizaje (madurar, desarrollarse, formarse como personas y como profesionales) para centrarse en intentar "adivinar" o acertar —en muchos casos— lo que deben responder en cada examen para obtener una buena calificación. Ni siquiera se centran en contestar de acuerdo con lo aprendido, sino en responder lo que suponen que el profesor espera leer, en atinar con la contestación que el profesor puede considerar válida.

De esta manera, la evaluación se convierte en sinónimo de examen y, por lo tanto, en piedra de toque de la totalidad de los procesos educativos.

¿Qué ocurriría si desaparecieran los exámenes de la enseñanza obligatoria? Muchos pensarán que la escuela se desmoronaría, perdería su sentido, porque, realmente, todo el sistema se justifica por ellos. Yo creo, por el contrario, que el centro escolar se convertiría en lo que debe ser: una institución eminentemente educativa centrada en enseñar, en apoyar al alumnado para que se desarrolle en función de sus capacidades. Dejaríamos de examinar y de calificar con notas, que sólo demuestran la posesión de aprendizajes intrascendentes en la mayoría de los casos; perderíamos la obsesión por los títulos para pasar a evaluar la eficiencia de las personas: el título únicamente constata el final de algo, mientras que el que aprende se debe interesar, sobre todo, en el proceso permanente de aprender.

La desaparición del examen constituirá, además, una prueba definitiva para demostrar la capacidad profesional de los maestros y profesores. Estaríamos obligados a interesar a los alumnos en lo que pretendemos enseñarles, y así ellos aprenderían a aprender; no se conformarían con aprender a aprobar, que es lo que hacen ahora.

La educación debería adaptarse, forzosamente, a las características de los niños y jóvenes. Tendrían que disfrutar aprendiendo, a la par que los profesores se sentirían realmente gratificados enseñando. Se produciría una comunicación real, educativa, en la cual se evaluarían los procesos producidos, pero no bajo la amenaza del suspenso, sino como refuerzo y ajuste que ayudara a mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

La evaluación al servicio de la enseñanza. La evaluación como estrategia de perfeccionamiento. Ése es su significado completo en el marco de la educación obligatoria. Evaluar para mejorar, apoyar, orientar, reforzar; en definitiva, para ajustar el sistema escolar al alumnado de manera que pueda disfrutarlo y no tenga que padecerlo.

Escribo estas reflexiones desde la absoluta convicción de que este modelo de evaluación, aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta decisivo para mejorar la calidad educativa de los mismos y, por lo tanto, del conjunto del sistema escolar. En el momento actual que vive nuestra sociedad, la diversidad ha llegado a ser la norma. El pretender grupos humanos homogéneos es inútil y empobrecedor. La diferencia enriquece y hay que cultivarla. Esta situación se pone de manifiesto, del mismo modo, en los centros escolares: no existen grupos homogéneos y es preciso, ineludible, atender a la diversidad. Por ello, si el sistema educativo pretende ofrecer *calidad*, debe tener en cuenta las peculiaridades de cada persona, ya que el alumno "medio", el alumno "estándar" no existe.

Cualquier cambio que suponga atención a la individualidad y, por lo tanto, mejoría en los procesos, pasa necesariamente por una superación de los procedimientos de evaluación existentes, pues constituyen la base de toda propuesta reflexiva y fundamentada para ese avance que permanentemente hay que pretender en la formación de la persona.

Si esta sociedad considera exclusivamente el alcanzar la meta como algo esencial, yo quiero apostar por la importancia del camino que se recorre para llegar a ella. Durante el camino se vive: se aprende, se trabaja, se siente, se disfruta del paisaje, se goza con las relaciones humanas, se hacen paradas interesantes..., también se sufre. Mejor que yo lo expresa Konstantino Kavafis en su poema "Itaca" (1911):

Si vas a emprender el viaje hacia Itaca
pide que tu camino sea largo,
rico en experiencias, en conocimiento.
A Lestrigones y a Cíclopes,

o al airado Poseidón nunca temas,
no hallarás tales seres en tu ruta
si alto es tu pensamiento y limpia
la emoción de tu espíritu y tu cuerpo.
A Lestrigones ni a Cíclopes,
ni al fiero Poseidón hallarás nunca,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no es tu alma quien ante ti los pone.

Pide que tu camino sea largo.
Que numerosas sean las mañanas de verano
en que con placer, felizmente
arribes a bahías nunca vistas;
detente en los emporios de Fenicia
y adquiere hermosas mercancías,
madreperla y coral, y ámbar y ébano,
perfumes deliciosos y diversos,
cuanto puedas invierte en voluptuosos y delicados perfumes;
visita muchas ciudades de Egipto
y con avidez aprende de sus sabios.

Ten siempre en la memoria a Itaca.
Llegar allí es tu meta.
Mas no apresures el viaje.
Mejor que se extienda largos años;
y en tu vejez arribes a la isla
con cuanto hayas ganado en el camino,
sin esperar que Itaca te enriquezca.

Itaca te regaló un hermoso viaje.
Sin ella el camino no hubieras emprendido.
Mas ninguna otra cosa puede darte.

Aunque pobre la encuentres, Itaca no te engañó.
Rico en saber y en vida, como has vuelto,
comprendes ya qué significan las Itacas.

La llegada a la meta –o las metas– hace feliz, cómo no, pero es un instante en la vida, es un presente inmediato que no permanece –ya lo decía Heráclito–. Lo constante es el camino, el proceso vital, y en ése hay que centrar las ilusiones y los esfuerzos para que resulte lo más placentero, pleno y humano posible.

Ahora bien, si hay que mejorar el camino, hay que evaluar el camino.

Cuando una persona pone todas sus esperanzas y su razón de ser en una meta, si no la consigue nunca, valora toda su vida como un fracaso; y si la consigue, se pasa el resto de la existencia justificándose por lo ya conseguido, sin interesarse en nuevos afanes ni proyectos. Ya ha llegado y ello la deja sin quehacer y sin sentido vital.

Creo que merece la pena volcar nuestros esfuerzos en conseguir mejores caminos para todos: como personas y como profesionales. Es la razón de este libro: aportar una fundamentación teórica actualizada con su coherente aplicación práctica, las cuales contribuyan a llevar a cabo una actuación satisfactoria en las diferentes situaciones que deben evaluarse. Sin un cambio profundo de actitud en los enjuiciamientos mutuos no se lograrán nunca esas nuevas vías de perfeccionamiento. Y si esta idea la trasladamos a la educación, puede convertirse en el eje de toda actuación docente.

CAPÍTULO I

LA EVALUACIÓN EN EL MOMENTO ACTUAL. ANTECEDENTES

Viene siendo motivo de debate casi permanente, dentro del campo educativo, la adopción de posiciones basadas en pautas de actuación cualitativas o cuantitativas para llevar a cabo la evaluación en los diferentes órdenes o ámbitos en los que resulta necesario aplicarla.

Si bien es cierto que en los últimos años estas formas de actuación van acercando sus procedimientos y, a través de ellos, su fundamentación primera y sustancial, continúan planteándose problemas concretos al enfrentarse con una determinada situación evaluable, ante la cual unos pretenden utilizar esquemas de investigación/evaluación puramente cuantitativos o esquemas estrictamente cualitativos, con objeto de alcanzar y valorar los datos necesarios del modo más adecuado posible.

Revisando datos de estudios ya clásicos en estos temas, podemos ver que el enfrentamiento se produce, más que por el uso de unos u otros métodos, porque: "...la adhesión a un paradigma y su oposición a otro predispone a cada uno a concebir el mundo y los acontecimientos que en él se desarrollan de modos profundamente diferentes" (Rist, R.C.: 1977, 43). El concepto de paradigma fue definido por Kuhn, T.S. (1962) como "un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social, que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo". A partir de esta concepción, Patton, M.Q. (1978, 203) la amplía, entendiéndolo como "una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tales, los paradigmas se hallan profundamente fijados en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son también normativos: señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas".

Así, autores que defienden el paradigma cuantitativo y experimental, como Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966, 2), afirman que es "el único medio de establecer una tradición acumulativa en el que cabe introducir perfeccionamientos sin el riesgo de prescindir caprichosamente de los antiguos conocimientos en favor de novedades inferiores". En la misma posición, Riecken, W.R. y otros (1974, 6-12) manifiestan que: "Los experimentos no sólo conducen a conclusiones causales más claras sino que el mismo proceso del diseño experimental contribuye a aclarar la naturaleza del problema social que está siendo estudiado. (...) Cuando las condiciones no son problemáticas o cuando la creatividad y el ingenio de quien diseña la investigación pueden resolver problemas difíciles, entonces la experimentación es el método preferible para obtener una información válida y fiable sobre la cual proyectar programas sociales".

Entre los autores que se definen como defensores del paradigma cualitativo pueden citarse a Weiss, Rein, Parlett, Hamilton o Guba. En términos generales, consideran la metodología cualitativa como más apropiada que la experimental para valorar programas con objetivos amplios. Así, Parlett, M. y Hamilton, D. (1976, 141) exponen: "De modo característico, los enfoques convencionales han seguido las tradiciones experimentales y psicométricas que predominan en la investigación educativa. Su propósito (irrealizado) de lograr plenamente unos "métodos objetivos" ha conducido a estudios que resultan artificiales y de alcance limitado. Afirmamos que semejantes evaluaciones son inadecuadas para ilustrar las áreas de problemas complejos con las cuales se enfrentan y, como resultado, suponen una escasa aportación efectiva al proceso de elaboración de decisiones". Igualmente, Guba, E.G. (1978, 81) se decanta por la corriente naturalista de la investigación, porque ofrece "un modo de evaluación más apropiado y más sensible que cualquier otro practicado en la actualidad".

La mayoría de las veces se entrecruzan los planteamientos, pues es difícil mantener una línea pura de trabajo; cuando esto se pretende suele fracasar el intento o resultar ineficaz para obtener lo que se propone, al menos en el ámbito de la evaluación de lo humano. Los diferentes investigadores y evaluadores, como antes decía, van aproximando las posturas, y así vemos cómo Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986, 31-58) concluyen, después de comentar diversas posturas y hacer amplias consideraciones, que: "La solución, desde luego, estriba en comprender que la discusión se halla planteada inapropiadamente. No

hay necesidad de escoger un método de investigación sobre la base de una posición paradigmática tradicional. Ni tampoco hay razón alguna para elegir entre dos paradigmas de polo opuesto. En consecuencia, es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existen todas las razones (al menos en la lógica) para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación de la evaluación del modo más eficaz posible".

No es objeto de esta obra el estudio de las posturas esbozadas ni de las diferentes posiciones filosóficas que las sustentan, por lo que no continúo su comentario. Existe amplia bibliografía sobre el tema y los interesados pueden acudir a ella sin mayores problemas. Sólo me interesa dejar constancia de ellas para explicar cómo se ha ido evolucionando en el campo de la evaluación, cómo se ha fraguado la tradición evaluadora en todos los ámbitos (con fuerte influencia, también, en el del aprendizaje de los alumnos) y se ha llegado a la adopción de "costumbres" arraigadas pero incorrectas cuando se trata de valorar procesos, en nuestro caso eminentemente formativos, con objeto de mejorarlos y alcanzar de la mejor manera los objetivos previstos.

Así pues, no hay que descartar ningún método ni modelo paradigmático por principio. Hay que utilizarlos para lo que realmente resulten útiles. Por lo general, los métodos experimentales y cuantitativos se utilizan con validez y fiabilidad para valorar productos ya acabados, con el propósito de constatar lo conseguido y tomar las medidas oportunas a mediano o largo plazo. Los métodos enmarcados en los modelos cualitativos son idóneos para evaluar procesos y, mediante los datos que se consiguen día a día con las técnicas adecuadas, mejorarlos durante su realización de forma permanente. Por eso, parecen los más apropiados para valorar la enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar en las aulas. La situación ideal sería llegar a una incorporación habitual de la evaluación a estos procesos, de manera que pudiera regularse continuamente la enseñanza que proporciona el profesor al ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos, perfeccionándose así con las innovaciones oportunas en cada momento, sin necesidad de grandes y bruscos cambios que no siempre son todo lo efectivos que se pretende.

No obstante, hay que pensar que a la situación actual no se ha llegado por azar, sino que por diferentes circunstancias históricas y vías de conocimiento han ido defendiéndose unas posturas y evolucionando en el sentido que lo han hecho hasta encontrarnos hoy en un

punto concreto que constituye nuestra posición de partida para actuar, y que es preciso aclarar para que nuestras decisiones resulten acertadas.

Brevemente, dejaremos esbozado el camino por el que se ha desarrollado la evaluación, centrándonos en cuatro vertientes de reflexión que pueden resultar interesantes para comprender la situación presente y para superar los fallos que han venido arrastrándose a lo largo del tiempo, a la vez que resulten útiles para formular una propuesta válida de evaluación de los procesos educativos, que conjugue todas las exigencias que requiere su aplicación rigurosa y objetiva.

Las cuatro vertientes a las que me refiero son las siguientes:

- a) Aparición de la evaluación y su aplicación al campo educativo.
- b) Evolución conceptual de la evaluación.
- c) Importancia actual de la evaluación de los sistemas educativos.
- d) La evaluación en los sistemas educativos descentralizados y democráticos.

APARICIÓN DE LA EVALUACIÓN Y SU APLICACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO

El término *evaluación* aparece a partir del proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a principios de este siglo, que no sólo incidió y modificó su organización social y familiar, sino que obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo: "En los primeros años de este siglo, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios-fines. Cuando la teoría tuvo que traducirse en metodología, las cuestiones sobre valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento 'científico' y de la organización burocrática" (Giroux, H.A.: 1981, 10).

En este marco surge el moderno discurso científico en el campo de la educación, que va a incorporar términos tales como *tecnología de la educación*, *diseño curricular*, *objetivos del aprendizaje* o *evaluación educativa*. Esta terminología, y su correspondiente interpretación, derivan en los actuales lineamientos de la moderna pedagogía científica. Más concretamente, fue Henry Fayol quien, en 1916, al publicar su obra *Administración general e industrial*, estableció los principios básicos de toda actuación en el ámbito administrativo: *planificar*, *realizar* y *evaluar*. Casi

imperceptiblemente, estos principios o fases del trabajo pasaron a figurar en los centros docentes como pautas para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico-didáctica. Igualmente, varias de las tesis utilizadas en la administración laboral se reflejaron directamente en la educación. Así, la segmentación técnica del trabajo tuvo su reflejo en la segmentación de la actividad docente (aparecieron especialistas en currículo, planificación, organización, evaluación...); el control de tiempos y movimientos marcó una pauta inequívoca para el origen de los objetivos del aprendizaje y para la incorporación de la evaluación entendida como control de los resultados obtenidos. Los estudios sobre el rendimiento de los obreros llevaron en pedagogía a la discusión sobre el aprendizaje del alumnado en términos de rendimiento académico y, lo que es más grave por lo simplista de su expresión, a su plasmación en números como garantía de objetividad y rigor. En resumen, que el *control empresarial* y la *evaluación escolar* evolucionaron paralelamente en los momentos de su iniciación y primer desarrollo. Y, como es fácil deducir, sus consecuencias llegan hasta nuestros días.

Otra circunstancia decisiva en este camino de profundización, ampliación y condicionamiento del desarrollo en una línea determinada de la pedagogía como ciencia, fue la aparición, difusión y utilización masiva de los tests psicológicos, especialmente tras su aplicación generalizada al ejército estadounidense en el momento de su intervención en la Segunda Guerra Mundial. Los tests ofrecieron al profesorado el instrumento definitivo para poder cuantificar científicamente las capacidades y el aprendizaje/rendimiento del alumnado, con la incorporación subsiguiente de la estadística descriptiva y la extensión progresiva de este modo de evaluar a otros componentes del sistema educativo.

Éste es el contexto en el que surge la evaluación científica en educación, dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo y de mentalidad tecnocrática, y por el cual se va a encontrar condicionada hasta ahora. No obstante, como ya decía al comenzar estos comentarios, se han dado y se continúan dando pasos importantes para cambiar las bases y los planteamientos de este modelo de evaluación, especialmente por lo que se refiere a algunos de sus ámbitos en los que resulta claramente inadecuado (todo lo que implique evaluación de procesos para su mejora, fundamentalmente). Así debe ser, en efecto, para que la *evaluación* pueda ser denominada *educativa*, con todas las connotaciones que lleva consigo la utilización de este concepto.

EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN

A la par que se amplían y modifican las aplicaciones de la evaluación en el campo educativo, va evolucionando el concepto de la misma, pues los especialistas en su estudio profundizan y matizan sus posibilidades de utilización y la obtención de las mayores virtualidades mediante su uso adecuado.

Así, Ralph Tyler, en su *General Statement of Education*, publicado en 1942, y en *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de 1950, estableció las bases de un modelo evaluador cuya referencia fundamental eran los objetivos externos propuestos en el programa. Según este autor, la evaluación consiste en la constatación de la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos o rendimiento que se pretendía lograr inicialmente. Define, por tanto, la evaluación, como "el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos" (1950). Para llevar a cabo este proceso, delimita ocho fases de trabajo muy concretas:

1. Establecer los objetivos.
2. Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecer las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.
5. Explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas.
6. Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas.
7. Recopilar los datos de trabajo.
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Este modelo, realmente valioso y avanzado en su día para la realización de estudios en evaluación, se ha mantenido en buena medida hasta el momento actual, a pesar de que sus bases radican en modelos psicopedagógicos ya superados.

Más adelante, hay que destacar las aportaciones de Cronbach, L.J. (1963: 672-683), pues agrega un elemento importante para la moderna concepción de la evaluación, al definirla como "la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo"; es decir, que la considera un instrumento básico para la toma de deci-

siones, ya sea en uno u otro sentido, a partir de la recopilación sistemática de datos. En definitiva, este autor considera la evaluación como un medio al servicio de la educación al emplearla como elemento retroalimentador del objeto evaluado, y no sólo como un fin —según el modelo de Tyler—, que lo único que pretende es emitir una valoración determinada acerca de los resultados del proceso educativo llevado a cabo sin afán de intervenir para mejorarlo, sino exclusivamente como comprobación de lo conseguido.

Algunos autores actuales destacan y subrayan la función de la evaluación marcada por Cronbach como algo intrínsecamente propio de la misma: "Por consiguiente, se puede decir que, en un principio, *el objetivo de toda evaluación es tomar una decisión* que, en muchas ocasiones, se inscribirá en el marco de otro objetivo mucho más global. Quiere decir esto que el fin de la evaluación, al contrario de lo que muchas veces se cree y se practica, no es "emitir un juicio". Una diferencia fundamental separa la evaluación del juicio: la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada; el juicio no supone que se tome ninguna decisión, se queda solamente en el orden de la constatación, de la opinión, dicho de otra forma, en la categoría de una afirmación relativa, lo que, por desgracia, resultan ser las más de las veces las evaluaciones de los equipos docentes" (Postic, M. y De Ketele, J.M.: 1992, 23).

Un tercer momento importante en la evolución del concepto de evaluación lo marca Scriven, M. (1967, 39-83), al incluir en su definición la necesidad de *valorar* el objeto evaluado; es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido. Esta posición añade elementos decisivos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores imperante en la sociedad, que, obviamente, van a condicionar e incluso a sesgar claramente (si no se toman los oportunos procedimientos y medidas correctores) los resultados de cualquier estudio evaluador. Estos dos referentes evaluadores que citamos (al igual que otros muchos que se establecen como marco de todo proceso valorativo) influirán fuertemente tanto en el modo de llevar a cabo la evaluación, como en la formulación de los indicadores que servirán de guía para decidir lo positivo o negativo de lo alcanzado y en la valoración de los resultados obtenidos.

Son ya muchos los autores que han dedicado sus comentarios a reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de este hecho cierto y a

la forma más adecuada de resolver la problemática que presenta. Así, Ball, S.J. (1989, 30), al referirse al papel que desempeña la ideología en las organizaciones escolares, dice: "Mientras que en muchos tipos de organización (...) es posible plantear y analizar la toma de decisiones en términos abstractos, muchas decisiones que se toman en las organizaciones escolares tienen una carga valorativa que no se puede reducir a la simplicidad de un esquema de procedimientos". Por su parte, Postic, M. y De Ketele, J.M. (1992, 21), afirman: "Aprehendemos el mundo que nos rodea en función de nuestras opiniones, de nuestra propia ideología, en función de lo que creemos que debería ser. Siempre nos apropiamos de lo real aplicándole nuestro propio filtro interpretativo, y actuamos sobre ello utilizando modelos que anticipan el comportamiento de los que nos acompañan en esta misma situación". En relación directa con esta forma de aprehensión por parte de la persona (Moscovici, S.: 1985), también Santos Guerra, M.A. (1990, 144) se interroga en torno al problema: "¿Depende la evaluación de la ideología del evaluador? Hemos de contestar afirmativamente. De lo contrario, la evaluación (que supone atribución de valor) no aportará pistas para cambiar en profundidad. La simple descripción de la realidad, pretendidamente "objetiva", "aséptica", "neutral", "independiente", no sirve de gran ayuda para el conocimiento de una realidad y para su transformación deseable. La concepción sobre la realidad educativa, el modelo de evaluación, la metodología seguida, estarán inevitablemente teñidas de ideología. (...) Esto nos lleva a preguntarnos por la existencia y el modo de hallar unos criterios de valoración, por una axiología que no estuviese sujeta tan descaradamente a la manipulación de los interesados". Para subsanar este riesgo de manipulación o el de la visión subjetiva del evaluador —aun contando con su mejor voluntad y su correcta actuación—, Kemmis, S. (1986) propone que: "Según el principio de la pluralidad del sistema de valores, los evaluadores deberán conocer y tener en cuenta todos los sistemas de valores en juego, ya que todos son relevantes a la hora de emitir juicios sobre el programa" (citado en Santos Guerra, M.A.: 1993). El contraste de pareceres y el conocimiento y respeto de los distintos valores existentes en una sociedad democrática resultan, por lo tanto, principios incuestionables a la hora de llevar a cabo procesos de evaluación, sea cual fuere su ámbito de aplicación.

También hay que destacar aquí, obligadamente, el papel que juega la formulación adecuada de indicadores (Landsheere, G. de: 1996),

para la puesta en práctica de un proceso evaluador con ciertas garantías de fiabilidad –más adelante ampliaremos este tema–, especialmente cuando éste se refiere a la evaluación de sistemas educativos o centros docentes¹. Ya durante los años 60 y 70, la necesidad manifiesta de encontrar indicadores operativos e internos para decidir el éxito de un programa o un centro educativo, llevó a valorar el mismo mediante la comparación con un criterio de resultados o situaciones deseables (evaluación criterial) más que por comparación con lo alcanzado por otros sujetos, programas o centros (evaluación normativa) (Popham, J.W.: 1970; Mager, R.F.: 1973).

Como es lógico, son muchos los autores que han seguido y siguen trabajando acerca del concepto de evaluación y de su adecuada puesta en práctica, en función de los ámbitos a los que se aplique y los objetivos que se pretendan con ella. Pero, ciertamente, los elementos básicos que la definen creo que quedan plasmados en los tres grandes momentos que he señalado anteriormente. Se matizan sus elementos, se profundiza en ellos de forma interesante y enriquecedora, se enfatiza más o menos alguna de sus funciones, se pone mayor interés en los procedimientos o en los condicionantes con que se encuentra..., pero poco se ha aportado de nuevo a lo ya comentado.

IMPORTANCIA ACTUAL DE LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

¿Es necesario evaluar la actividad educativa en su conjunto? Esta interrogante, que desde un plano teórico puede parecer obvia por su tajante respuesta afirmativa, no lo es tanto desde el punto de vista de la práctica si observamos la realidad de nuestro entorno, en la que la evaluación no está incorporada de modo sistemático al desarrollo del sistema, a la vida de los centros o a los diversos programas que se llevan a cabo. Por lo tanto, no constituye un quehacer habitual si se hace referencia a la totalidad de los ámbitos que deben ser evaluados.

¹ También se deben tener en cuenta en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque considerando que, en la mayor parte de las ocasiones, en este caso son los objetivos (más o menos generales) los que funcionan como indicadores o criterios para valorar lo que se va consiguiendo y cómo o en qué condiciones se está produciendo este proceso, con vistas a su mejoría inmediata siempre que sea posible.

Hasta ahora solamente se ha evaluado el aprendizaje de los alumnos y, a través de los resultados obtenidos por éstos, la excelencia o deficiencias del sistema. Este planteamiento –aunque retomemos su tratamiento más adelante y con mayor profundidad– resulta absolutamente incorrecto porque, en primer lugar, esos resultados no dependen exclusivamente de lo que hagan o dejen de hacer los alumnos (los únicos responsables de la buena salud del sistema, según parece), sino que están influidos por el correcto funcionamiento del resto de los elementos del sistema (actuación del profesorado, organización del centro, regulación legal, etc.); en segundo lugar, porque lleva a una concepción de la evaluación como instrumento de poder absoluto, y no como instrumento de mejora, ya que deja en manos del profesorado y directivos la toma de decisiones con respecto a los resultados, convirtiendo así el proceso evaluador en un “arma arrojadiza”, en un elemento de autoridad (más exactamente, de autoritarismo) y control, sin tener en cuenta el derecho a la participación y a la crítica por parte del alumnado. Esto incide en la mala imagen y la mala utilización que se ha venido haciendo de la evaluación en los procesos educativos, que no favorece en nada la acción formativa para la que está pensada la educación institucional.

Ahora bien, nos encontramos en un momento en el que se pone claramente de manifiesto la necesidad de evaluar los sistemas en todos los ámbitos que los integran: administración, centros, programas, resultados del alumnado. Hasta hace pocos años esta situación no se hacía patente y actualmente se ha convertido en algo considerado imprescindible para el buen funcionamiento de la actividad educativa. ¿Cuál es el proceso que ha tenido lugar para que la sociedad, los profesionales de la educación y los gobiernos se hayan sensibilizado, en particular, acerca de esta necesidad?

La perspectiva desde la que reflexionaremos en este apartado será la evolución histórica que se ha producido a lo largo del tiempo, y en la cual el papel de la educación en el desarrollo social ha pasado por diferentes fases, que han hecho su relevancia mayor o menor en función de lo que se esperaba de ella.

En los momentos en que se produjeron avances importantes o descubrimientos en los campos psicológico y pedagógico por la aparición de nuevas corrientes, modelos o técnicas, y se creyó, por ello, tener la llave de la formación de la persona con el dominio y control de la educación, se comenzó a hablar de *inversión educativa*, *capital humano*, etc.

Vocabulario derivado, también, como ha quedado antes expuesto, por la influencia del campo empresarial de donde provenía la terminología educativa. Se incorporó, en suma, la *racionalidad tecnocrática* a la escuela y se despertó un gran interés en la sociedad por el funcionamiento del sistema educativo y de sus centros, entendiéndose que en ellos radicaba el logro de los objetivos sociales futuros. Se piensa, de este modo, que "los objetivos educativos no son profundamente controvertidos, que la calidad humana y la calidad institucional pueden abstraerse y medirse, que la educación se ocupa de efectos medibles, que la asignación del poder no supone problema alguno, que los sistemas sociales pueden controlarse mediante la acción administrativa y que el teórico de *currículum* es una especie de científico" (Reid, W.A.: 1981, 164). Este movimiento llevó a los Estados a realizar fuertes incrementos en los recursos destinados a la educación. Por citar algunos ejemplos, en 1968 los gastos en educación de los países desarrollados ascendieron a más de 120.000 millones de dólares. Esto supuso que entre 1960 y 1968 los gastos pasaron del 3,52% al 4,80% del producto nacional bruto, que, a su vez, aumentó en el mismo periodo en un 78% (Faure, E.: 1978, 107). Pasados unos años, se comprueba que el automatismo que funciona en los sectores de la producción (a mayor inversión, mejor organización y, por lo tanto, mayor producción) no arroja iguales resultados en las "empresas" dedicadas a formación humana, o, al menos, no con la correlación que se pensó en un principio. Como consecuencia, durante las décadas de los sesenta y setenta aparecen diversos estudios —entre los que destacan los informes de la UNESCO, del Banco Mundial, etc.— en los cuales se cuestiona que las inversiones por sí solas repercutan en la mejoría de la calidad educativa. Así, hubo mayor inversión en recursos, pero los rendimientos no aumentaron del modo previsto, aunque sí se alcanzaran mejores resultados: "Algunos de estos aumentos reflejan, sin duda, un mejoramiento en la calidad del producto de la educación de un año a otro. Pero existen casos evidentes en los que el descenso en la calidad y el aumento de los costos van de la mano. De cualquier modo, resulta manifiesto que un aumento real en la calidad no explica, en modo alguno, el crecido aumento en los costos absolutos por estudiante" (Coombs, Ph.H.: 1973, 73). Ante este fracaso, se vive una etapa de depresión y de falta de expectativas en la educación que, después de algunos años, conduce a las administraciones a replantearse los modelos educativos implantados y las inversiones que deben realizarse.

La clave parece encontrarse en la siguiente cuestión: si el aumento de recursos no produce un grado de mejora equivalente, ¿cómo determinar los medios necesarios y las modificaciones precisas en componentes del sistema concretos, para llegar a conseguir la formación deseada en las generaciones escolares? Es decir, dado que nos movemos en ámbitos humanos y que las personas no estamos programadas mecánicamente para responder al mismo estímulo con una única e idéntica respuesta –como defendería el conductismo más radical–, será preciso conocer detalladamente el funcionamiento interno de los sistemas educativos, de todos sus elementos (personales, funcionales, materiales) para saber en qué aspectos y en qué momentos hay que incidir para alcanzar los objetivos propuestos. Siempre, lógicamente, con un nivel de gasto adecuado y proporcionado al rendimiento conseguido.

Dicho de otro modo: es imprescindible evaluar el sistema educativo con detenimiento –externa e internamente, sus resultados y sus procesos– para poder tomar las medidas oportunas y mejorar cualitativamente su funcionamiento y sus resultados. El reconocimiento de la evaluación como elemento clave del perfeccionamiento progresivo de los sistemas educativos alcanza en la actualidad gran importancia, y son muchos los estudios que se llevan a cabo, nacional e internacionalmente.

LA EVALUACIÓN EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DESCENTRALIZADOS Y DEMOCRÁTICOS

La actualidad e importancia de la evaluación en el plano internacional tiene repercusiones claras y obligadas en los sistemas educativos de cada país.

En concreto, por lo que se refiere a la situación mexicana (al igual que a la española), importa destacar dos características que nos interesan principalmente para el tratamiento de la evaluación que ahora estamos considerando:

1. La estructura política de México con diferentes niveles en las atribuciones educativas federales, estatales y municipales.
2. El reconocimiento de la democracia como sistema político de gobierno.

México y el federalismo educativo

A partir de 1992, el sistema educativo mexicano ha experimentado importantes transformaciones. Entre ellas destaca el establecimiento del federalismo en materia educativa, que ha consistido en la redistribución de las responsabilidades educativas en los diversos niveles de gobierno (federación, entidades federativas y municipios), el establecimiento de cauces legales para la participación social en educación y la precisión de las funciones compensatorias y de evaluación².

La nueva Ley General de Educación, aprobada en 1993, ratifica el carácter nacional de la educación básica y de la formación de profesores, pero al mismo tiempo amplía las facultades de las entidades federativas. Así, el establecimiento de los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal es facultad de la federación, nivel que está obligado a consultar a las autoridades educativas estatales en este tipo de decisiones; por otra parte, corresponde a las entidades la operación de los servicios educativos, la propuesta de inclusión de contenidos regionales y el diseño de programas específicos y materiales en el ámbito de su competencia.

Esta medida de reorganización del sistema ha propiciado el surgimiento de dinámicas propias en cada entidad, las cuales, combinadas con la desigualdad en el desarrollo económico, social y técnico entre las entidades, pueden producir la segmentación del sistema, es decir, el establecimiento de servicios de distinta calidad, aunque formalmente sean equivalentes.

Teniendo en cuenta la situación descrita, es necesario combinar adecuadamente las correspondientes competencias, de manera que se garantice la equidad, la igualdad de oportunidades para toda la población y la equivalencia real del servicio educativo impartido en todas y cada una de las entidades federativas. Los títulos de los diferentes niveles educativos deben garantizar, siempre, una formación similar en los ciudadanos que los hayan alcanzado: lo contrario sería opuesto a los principios filosóficos de la educación en México.

Para evitar la desigualdad entre entidades y fortalecer la equidad del sistema educativo, la Ley General de Educación determina, como una obligación federal, el establecimiento de programas compensa-

² México, Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (1992) y Ley General de Educación (1993). Secretaría de Educación Pública.

torios y de evaluación sistemática y permanente del conjunto del sistema sin perjuicio del que realice cada entidad (artículo 29). Además, establece que las "autoridades darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general los resultados de las evaluaciones que realicen, así como la demás información global que permita medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa" (artículo 31).

De este modo, se parte de la idea de que sólo mediante un sistema de evaluación nacional, que ofrezca datos acerca del funcionamiento de los distintos elementos de la educación (incluido el rendimiento de los alumnos) en el conjunto de la nación y, consecuentemente, de cada uno de los estados, puede garantizarse que los servicios educativos sean equivalentes. Sería preciso evaluar el proceso de desarrollo legal, su aplicación coherente y los resultados obtenidos, ya que, en otro caso, no existiría garantía para los ciudadanos de que se respetan sus derechos a la igualdad de oportunidades mediante una educación de calidad y, tampoco, la administración o administraciones tendrían la seguridad necesaria sobre la equivalencia real de los títulos emitidos, sobre la formación que éstos avalan y sobre la conveniencia, en momentos determinados, de introducir cambios legislativos para adaptar el sistema a nuevas exigencias sociales.

Por lo que se refiere a la situación española a partir de la Constitución de 1978, conviene aclarar que España se convierte en un Estado de Autonomías con plenas competencias en materia de educación y un único sistema educativo para el conjunto de la nación. Con el objeto, entre otros, de realizar la evaluación nacional antes aludida, se creó en 1993 el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que realiza evaluaciones parciales del funcionamiento del sistema. Esto permite comparar resultados en las diferentes Comunidades Autónomas, entre España y otros países, establecer reajustes normativos en el sistema, etcétera.

Las situaciones aquí planteadas hacen aumentar la importancia de la evaluación permanente del sistema educativo, de manera que se garantice su unidad y homologación en toda la nación, del mismo modo que la equidad y la igualdad de derechos de los ciudadanos, independientemente del lugar de residencia de los mismos.

Por otra parte, al margen de estas cuestiones puramente legales, en una nación donde no es sólo una exclusiva autoridad la que regula y dirige la educación del país, sino que son varias las que intervienen

en la organización del sistema, se hace imprescindible que todas cuenten con información relevante acerca de su funcionamiento y situación concreta del propio estado en relación con los demás, de manera que todos puedan tomar decisiones fundamentadas en datos fiables, que no es posible obtener sino mediante un proceso evaluador riguroso que abarque y comprometa al conjunto de la nación.

La democracia como sistema político de gobierno

Las circunstancias sociopolíticas y culturales que van transformando la vida de un país obligan a tomar decisiones que den coherencia a las exigencias planteadas en ella. El reconocer una democracia como sistema de gobierno supone una serie de actuaciones consecuentes con los principios que la inspiran y que, en nuestro campo, pueden concretarse en las siguientes:

- a) La justificación del gasto público es un deber de todo gobierno democrático y un derecho de los ciudadanos, de modo que sea posible conocer cómo se distribuyen las inversiones públicas y los resultados que se están obteniendo con ellas. De esta forma es posible discernir si hay que continuar incrementando las inversiones en una u otra dirección y lo que hay que corregir si no se alcanzan los rendimientos previsibles. Lógicamente, los presupuestos para la educación van incrementándose significativamente en los últimos años, por lo cual se hace preciso mantener una evaluación permanente de los resultados que se logran en el sistema educativo para dar cuenta a la sociedad de la adecuada utilización de los recursos utilizados en él.
- b) Las diferentes culturas, ideologías, etnias, religiones, etc., que conviven actualmente en la sociedad de un mismo país, ciudad, pueblo, llevan a que en cada centro escolar se refleje esta variedad y sea necesario atender a cada alumno o alumna en función de sus características personales y sociales, tales como las que han quedado citadas, entre otras. Esto obliga a que el sistema educativo –y más concretamente los planteles y los centros que lo componen y donde tiene lugar el proceso de ense-

ñanza y aprendizaje— deba dar respuesta a la diversidad de sus integrantes o comunidad escolar (familias, profesorado, alumnado), para lo cual precisa una regulación con la flexibilidad suficiente que permita a cada institución, de modo autónomo, atender estas necesidades.

Por ello, hay que adecuar el modelo organizativo —que debe ser abierto para adaptarse a las situaciones que se presenten—, el modelo de diseño curricular —que se ajuste a las peculiaridades de su población— y el modelo de gestión económica —que permita regular el gasto y responder a las necesidades de cada momento—. Así, la propia comunidad educativa tomará las decisiones apropiadas para lograr el mejor funcionamiento del centro.

No obstante, este planteamiento conduce inevitablemente a que esos centros educativos sean evaluados sistemáticamente, tanto por la misma comunidad que los gobierna (para que las medidas que tome en todos los aspectos citados sean fundamentadas y eficaces), como por las administraciones correspondientes, por las razones antes aludidas: garantizar la igualdad de oportunidades de los ciudadanos y, por lo tanto, que la calidad educativa recibida sea la prevista legalmente, y homologar el sistema en toda la nación con la equivalencia de los títulos emitidos.

- c) Como colofón y resumen de estos razonamientos, hay que concluir que si se aplica la evaluación con funcionalidad eminentemente formativa —en cualquiera de los ámbitos en los que se practique—, considerando que resulta la más apropiada para mejorar los procesos de funcionamiento de los centros, es incuestionable que los profesionales responsables de la institución educativa (equipos directivos, profesores) deberán ser los más interesados en poseer datos amplios sobre su funcionamiento general y sobre los diferentes elementos que lo integran, para lo cual tendrán que llevar a cabo una evaluación interna que les sea útil para tomar medidas orientadas hacia la mejora paulatina de la calidad educativa que ofrecen, y para controlar que esa calidad no baje en ningún momento a lo largo de los cursos escolares.

CAPÍTULO II

ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN

Los ámbitos a los que se aplica la evaluación en el campo educativo son variados, como es obvio: programas, métodos, centros, aprendizajes, etc. Ha quedado suficientemente puesto de manifiesto en el capítulo anterior, ya que, desde sus comienzos, los modelos cuantitativo y cualitativo fueron aplicados especialmente a programas educativos que comprendían muchos elementos del quehacer docente.

No obstante —como también hemos anticipado—, la evaluación permanentemente aplicada dentro del sistema ha sido una tarea del profesorado dirigida casi exclusivamente al aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, los resultados del sistema educativo se han valorado de modo único en función del rendimiento que han ido alcanzando las diferentes promociones de alumnado que han pasado por él.

Evaluar un sistema educativo mediante el indicador citado —rendimiento del alumnado— es lógico y aceptable, ya que la finalidad de toda educación institucional es conseguir un buen nivel de formación en las generaciones jóvenes. Comprobar, puntualmente y en un momento final, este resultado resulta un dato necesario para las Administraciones con competencias en la enseñanza. Lo que no parece tan razonable es que sea éste el único indicador evaluado:

- a) Porque esos resultados individuales —en la mayoría de los estudios que se llevan a cabo— dependen de la valoración realizada por diversidad de profesores, con diferentes criterios y distintos referentes para emitir los juicios evaluadores, lo que desemboca en la falta de garantía en cuanto a su equivalencia. Para que estos resultados fueran homologables sería preciso aplicar una prueba única al final de un determinado periodo de escolaridad, valorarla con criterios únicos, perfectamente establecidos y, a ser posible, por un equipo de evaluadores preparados especialmente para ello.

Por lo tanto, un sistema evaluado exclusivamente por los rendimientos del alumnado y en función de las calificaciones otorgadas por los profesores, no puede ser valorado como positivo o negativo sin riesgo claro de cometer errores graves en esa valoración.

- b) Porque los resultados que alcanzan los alumnos están condicionados fuertemente por el funcionamiento de otros muchos componentes que integran el sistema educativo y, por lo tanto, si se quiere mejorar la calidad de la enseñanza no es posible ejecutar acciones bien fundamentadas si no se conocen las "parcelas" del sistema que funcionan adecuadamente y las que es preciso mejorar de forma clara y urgente.

El rendimiento de un estudiante no depende exclusivamente de sus capacidades o su esfuerzo personal, ni de la mayor o menor idoneidad del profesor. Depende también de la organización general de la Administración y de los centros escolares, que incidirá y repercutirá directamente en el quehacer de los planteles y departamentos de profesores y, en consecuencia, en los procesos de aprendizaje del alumnado, que mejorarán sin duda si el resto de los elementos educativos se encuentran bien regulados y ajustados a las necesidades específicas de cada situación. Como dice Fernández Pérez, M. (1988, 151): «(...) sistemáticamente, durante cursos y cursos académicos, los docentes solemos "leer", en los resultados de la evaluación tradicional, los éxitos o fallos del alumno, dejando de lado todos los restantes cúmulos de variables. Las consecuencias son obvias: exactamente las mismas que tendrían lugar (...) si, habiéndose apagado la luz a causa de que se han fundido los fusibles, nos empeñáramos en que "lo que pasa es que está fundida la bombilla"; podemos dedicarnos a comprar lámparas nuevas, hasta centenares, y sustituirlas en nuestra escuela: la luz nunca llegará por ese camino, sólo perderemos tiempo y dinero, a menos que nos decidamos a plantearnos el interrogante de los "porqués" de los hechos observados».

Así pues, dentro del sistema educativo aparecen tres grandes ámbitos para aplicar la evaluación:

1. La Administración educativa.
2. Los centros escolares.
3. Los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En sentido estricto, los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen un indicador relevante para evaluar el funcionamiento de los centros, por lo que podría no ser consecuente reflejarlo como ámbito separado. No obstante, como son el eje en torno al cual giran todos los demás elementos y, a la vez, están condicionados por ellos y resultan, sin duda, el momento clave en el que confluyen todas las normas legales, las peculiaridades personales de los alumnos, las circunstancias del entorno, las posibilidades materiales, funcionales y humanas del centro, el sistema de valores individual y social en el que se ubica, etc., creo que está justificado no sólo plantearlo separadamente, sino dedicarle una obra completa, como se hace en las páginas que siguen.

EVALUACIÓN DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

El marco en el que se desarrolla el sistema educativo de un país lo determina la Administración correspondiente al emitir las normas legales que establecen las vías que guiarán su organización y funcionamiento general. Son pautas de actuación en torno a la organización del centro, sus órganos directivos y de coordinación didáctica, el modelo de diseño curricular y los objetivos y contenidos básicos del mismo, los procedimientos metodológicos y de evaluación más adecuados para las metas que se pretenden, los criterios para la promoción y titulación del alumnado, etc. Igualmente, y en otro orden de cosas, establece los recursos económicos que se adjudicarán para la educación, a la par que los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado, las condiciones de autorización para los centros, las titulaciones necesarias para impartir la docencia... Es decir, que en principio encontramos unas situaciones dadas que afectan al conjunto de los profesionales de la educación y que ofrecen el camino por el que debe discurrir la enseñanza. A partir de esas bases, cada centro y cada profesional tomará las opciones y decisiones pertinentes y posibles para desarrollar ese sistema educativo esquemático que se regula de forma legal.

La política educativa y, en consecuencia, su legislación ¿vienen condicionadas por elementos anteriores? Indudablemente. La estructura y principios de un sistema educativo son el reflejo de la sociedad en la que se implanta y, por lo tanto, aparece influido por ella, por los valores que predominan y son aceptados entre sus miembros. Así, en una

sociedad competitiva que valora preferentemente el éxito y la posesión de bienes materiales, el sistema educativo suele proponerse dotar a los alumnos de una gran dosis de conocimientos, conseguir personas que sean capaces de superar obstáculos ("exámenes") y que, en consecuencia, dispongan de "cabezas bien llenas". Por el contrario, si la sociedad persigue la integración personal y profesional más adecuada para sus miembros, el sistema educativo debe pretender la formación integral de la persona para que, cuando finalice su educación institucional, esté dotada de un pensamiento bien estructurado, de habilidades y destrezas apropiadas para su formación continua, de actitudes participativas, creativas y críticas, de un grado de socialización adecuado, etc. En resumen, se propondrá conseguir "cabezas bien hechas" (Montaigne).

No obstante, desde la educación se suele plantear una situación dialéctica y siempre problemática, pues por una parte los hechos son, a veces, tal como los acabamos de exponer, mientras que, por otra, se intenta modificar todo lo negativo en la sociedad que nos rodea proponiendo objetivos superadores que nos conduzcan a una sociedad mejor. Es decir, que el sistema educativo refleja la sociedad en la que se encuentra e intenta mejorarla paulatinamente creando en las nuevas generaciones actitudes positivas que favorezcan los avances necesarios, sin perder los bienes culturales que constituyen el patrimonio de todos.

Si realmente la Administración educativa tiene la incidencia que acabamos de comentar, se multiplica ésta cuando en un país son varias las administraciones que desarrollan las normas básicas para adaptarlas a sus peculiaridades, pues en cada zona territorial van a aparecer unos determinados condicionamientos y valores que incidirán en la forma expuesta anteriormente. Así, el marco legal se amplía y los riesgos de sesgo hacia una tendencia de modelo social concreto, también.

Desde esta perspectiva, resulta muy importante que las administraciones que toman decisiones políticas o técnicas acerca del funcionamiento del sistema educativo en su ámbito de gestión sean conscientes de las implicaciones de su forma de actuar, es decir, que conozcan profundamente el alcance de las medidas que adoptan y sus repercusiones directas e indirectas. En síntesis, se hace imprescindible evaluar el funcionamiento general de la Administración de un país, pues podría darse el caso de que las normas y actuaciones de la misma condujeran a hechos educativos no deseados y, por lo tanto, a unos resultados deficientes del sistema en su conjunto.

Por ejemplo: si la regulación es excesivamente pormenorizada produce una gran rigidez en las formas de funcionamiento de las instituciones escolares, que impiden esa adecuación curricular y de gestión necesarias para atender a la población diversa que lógicamente deberá atender; si la dirección de los centros no dispone de un amplio margen de decisión en los órdenes que debe gestionar, no podrá llevar adelante la institución de acuerdo con sus proyectos; si faltan los recursos humanos y materiales imprescindibles para desarrollar el currículo previsto, los resultados no serán nunca los deseados. Esta breve enumeración sólo es una muestra mínima de diferentes situaciones que pueden presentarse y que justifican la inclusión de la Administración como uno de los ámbitos decisivos que deben evaluarse dentro del sistema educativo.

Como este ámbito no se va a volver a tratar en la obra, pues no es el objeto de la misma, destaco a continuación algunos de los componentes que pueden o deben evaluarse (interna o externamente, según los casos) para detectar el más o menos adecuado funcionamiento de la Administración:

Estructura organizativa de la Administración

La división y subdivisión interna que se establece en una Administración educativa deberá estar en función de la estructura del sistema escolar, de manera que, con su funcionamiento coherente y coordinado, favorezca el adecuado rendimiento de las diversas instituciones educativas que lo componen y la máxima optimización de los recursos (de todo tipo) existentes. Por ello, para evaluar esta estructura organizativa, podrán considerarse algunos indicadores que pongan de manifiesto estos datos. A título de ejemplo, pueden citarse:

- Presenta coherencia formal entre sus distintas unidades (Direcciones generales, Subdirecciones, Servicios, Gabinetes, etc.)
- Establece la relación adecuada entre estas unidades para encauzar sus decisiones en una dirección homogénea.
- Coordina correctamente la toma de decisiones entre las diferentes unidades.
- Satisface los objetivos sociales de cada momento.
- Mantiene los niveles de eficacia y eficiencia exigibles en función de las necesidades del sistema y de los recursos invertidos.

- Prevé las medidas y actuaciones oportunas para poseer un conocimiento permanente de la incidencia en el sistema escolar de las medidas adoptadas.
- Toma nuevas decisiones en base a los datos obtenidos de evaluación del sistema.

Normas legales emitidas

El funcionamiento del sistema educativo de un país se apoya en la normatividad que lo estructura y marca sus líneas básicas de actuación. Cualquier actividad educativa que tiene lugar está plasmada, prevista o regulada en alguna norma que enmarca sus objetivos, modo de realización, requisitos, etc. La importancia de la regulación legal viene, por lo tanto, de la incidencia que posee para favorecer o inhibir la actividad de los centros escolares y de todas las instituciones educativas (universitarias, de investigación, etc.) según el modelo de sistema político al que responda, en función de su mayor o menor adecuación a las exigencias sociales del momento histórico en que se emiten y a la respuesta que dé a las necesidades de formación de sus nuevas generaciones.

Para llevar a cabo la evaluación de la normativa legal, se puede pensar en indicaciones tales como:

- Favorece y facilita el desarrollo adecuado de la actividad en los centros.
- Apoya el funcionamiento de la institución educativa en sus elementos fundamentales.
- Es coherente el conjunto de normas emitidas por las diferentes unidades de la Administración.
- Es posible el cumplimiento de las mismas en su totalidad o presentan dificultades evidentes.
- Mejora la situación existente en el momento de su aparición.
- Se controla su cumplimiento.
- Se detectan las irregularidades más importantes que aparecen en su aplicación.
- Se corrige cuando es necesario.
- Se valora correctamente su incidencia en el desarrollo del sistema educativo.

Funcionamiento de Programas y Servicios específicos

Habitualmente, antes de generalizar una innovación educativa, la Administración aplica el programa correspondiente de forma experimental en determinados centros que pueden resultar idóneos para observar las ventajas e inconvenientes que presenta, corregir y reforzar los elementos necesarios y, posteriormente, generalizarlo al conjunto del sistema. Como es evidente, la evaluación de esta aplicación experimental es algo ineludible por necesario, ya que es el único medio del que se dispone para comprobar su proceso de funcionamiento y los resultados que se obtienen y, así, poder encauzar su futura extensión a todos los centros o situaciones equivalentes a la ensayada.

Del mismo modo, según cambian las condiciones sociales y surgen nuevas exigencias en el campo de la educación, las Administraciones van ampliando los Servicios tanto en su estructura central como periférica. Si en el primer apartado vimos la importancia de evaluar la estructura organizativa de la Administración, lógicamente las nuevas incorporaciones a la misma deben ser valoradas especialmente en sus primeros momentos de funcionamiento, pues es cuando se pueden detectar mejor las vías más apropiadas para su desarrollo y consolidación posterior, a la vez que corregir los fallos que se planteen en estos primeros momentos. Esta corrección es imprescindible, pues si se afianzan determinadas rutinas o errores desde el comienzo de una actuación se corre el riesgo de que condicionen su evolución y futura y definitiva estructura.

Cada Programa o Servicio tendrá que evaluarse de forma prioritaria, por lo tanto, durante los primeros años de funcionamiento, con objeto de adecuar las expectativas puestas en él a su realidad, para conseguir que rinda al máximo de sus posibilidades. Algunos de los indicadores que darían cuenta de su funcionamiento, serían:

- Su funcionamiento se adecúa a lo previsto y ordenado.
- Está cumpliendo los objetivos para los cuales se aplica o se pone en marcha.
- La estructura dada es la más conveniente en función de los medios con que cuenta y de lo que se debe conseguir.
- Los elementos curriculares del programa resultan coherentes en su aplicación.

- Están apareciendo dificultades significativas¹ en su implantación, desarrollo o funcionamiento general.
- Se detectan valores especialmente positivos² durante su aplicación experimental por la incidencia específica de su funcionamiento.
- Se están tomando las medidas correctoras adecuadas para mejorarlo.
- Se prevé que será positiva su generalización o la continuidad de su funcionamiento.
- Se prevé que no será posible su extensión o que es preciso suspender su funcionamiento.

EVALUACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES

Los hechos educativos tienen lugar en los centros escolares o instituciones educativas en general. Más concretamente, los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan fundamentalmente dentro del aula. Son la consecuencia de la interacción permanente entre profesor/alumnos y alumnos/alumnos, de la comunicación formativa que se produce en toda situación educativa por excelencia.

En los centros escolares confluyen todos los agentes externos antes citados, con los puramente técnicos e internos propios de la educación institucional. Es decir: en ellos hay que aplicar las normas que enmarcan el funcionamiento general del sistema educativo (procedentes de una línea política determinada), atenerse estructural y funcionalmente a la legalidad vigente, atender a los diversos grupos socioculturales que pueden coincidir e integrarse en cada momento y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje más adecuados a la situación, teniendo en cuenta las premisas y condicionamientos anteriores.

Es una situación realmente compleja la que se plantea a los educadores y directivos de los centros para hacer funcionar este conglomerado de circunstancias obteniendo el rendimiento que la sociedad espera de ellos en cuanto a la formación e integración personal y laboral de las generaciones jóvenes.

Parece, por ello, que el control y evaluación de su funcionamiento debieran constituir una práctica habitual dentro de todo sistema edu-

¹ Será necesario detallarlas para evaluar cada una de ellas.

² Será necesario detallarlos para poder evaluar su incidencia.

cativo. El comprobar y valorar cómo van engranando los diferentes y muy diversos componentes que lo integran es decisivo para su buena marcha y, sobre todo, para procurar su mejora paulatina tanto en sus elementos de administración como en los más estrictamente pedagógicos. Ésta será la única forma de alcanzar unos resultados congruentes con las expectativas que la sociedad pone actualmente en los sistemas educativos institucionales. La evaluación se conforma, así, como un elemento primordial de perfeccionamiento de los centros escolares, al incorporarla a los procesos de todo tipo que se producen en ellos y ofrecer los datos suficientes y fiables para aplicar permanentemente las medidas que modifiquen o refuercen lo necesario.

No obstante esta evidencia palpable, hay que decir que en España no está generalizada la práctica evaluadora en los centros educativos. No es que la Administración haya dejado de ejercer su función de control a través de la supervisión educativa —al igual que ocurre en cualquier país y con cualquier modelo de gobierno—, sino que hasta estos últimos años no se ha comenzado a aplicar un sistema de evaluación técnica en consonancia con las virtualidades que ésta posee y con las exigencias de mejora que se plantean desde todos los sectores sociales. Tampoco ha sido, hasta ahora, una práctica habitual en los centros su evaluación interna, con la rigurosidad y sistematicidad que resulta imprescindible, a pesar de que sus directivos y profesorado debieran ser los primeros interesados en ofrecer una educación de calidad al alumnado que atienden y, por lo tanto, en valorar hasta qué punto lo están consiguiendo y cómo mejorar día a día su labor y el aprendizaje de los niños y jóvenes que se están formando.

Como este apartado de la obra lo único que pretende es enmarcar la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje dentro de los ámbitos que debe cubrir la evaluación dentro de todo sistema educativo, no entro a desarrollar la evaluación de centros. Sí quiero insistir en que el indicador principal de su buen funcionamiento y, por lo tanto, el referente que ningún equipo directivo ni profesor debe perder al evaluarlo, es el rendimiento que alcanza su alumnado³. Por ello, la eva-

³ Entiéndase *rendimiento* en su sentido más amplio desde el punto de vista educativo, no sólo como éxito en las calificaciones obtenidas. Es decir: rendimiento como logro de una formación integral, completa..., que en unos casos se traducirá en la posesión de un título como expresión social de la formación alcanzada, y otras no, pues son diversas las vías de la persona para llegar a su mejor modo de vivir en sociedad con una integración positiva para todos.

FIGURA I
Modelo de ficha del Plan de evaluación de Centros (M.E.C.)

Ficha de evaluación nº 14 (Equipos docentes II): b) Departamento de Orientación		4.3 Equipos docentes
Denominación del Centro:		Clave:
Localidad:	Nivel: Educación Secundaria	Régimen jurídico:
<p>1 Número promedio de reuniones cada mes.</p> <p>2 El grado de participación de los componentes en el funcionamiento del Departamento de Orientación es muy bajo. 012345 Todos los componentes del Departamento de Orientación participan activamente en su funcionamiento.</p> <p>3 El jefe del Departamento de Orientación actúa individualmente y sin relación alguna con el Equipo directivo. 012345 El jefe del Departamento de Orientación actúa en estrecha colaboración con el Equipo directivo.</p> <p>4 La actividad del Departamento de Orientación no se ajusta a lo previsto en el Plan de actividades. 012345 La actividad del Departamento de Orientación se ajusta plenamente a lo previsto en el Plan de actividades y sus revisiones razonadas.</p> <p>5 El Departamento de Orientación no coordina la orientación educativa. 012345 El Departamento de Orientación coordina adecuadamente la orientación educativa especialmente en los cambios de ciclo o etapa.</p> <p>6 El Departamento de Orientación no coordina la orientación educativa para la elección entre las opciones académicas formativas y profesionales. 012345 El Departamento de Orientación coordina adecuadamente la orientación educativa para la elección entre las opciones académicas formativas y profesionales.</p> <p>7 El Departamento de Orientación no realiza ningún tipo de evaluación psicológica de los alumnos que lo necesitan. 012345 El Departamento de Orientación realiza eficazmente la evaluación psicológica y pedagógica de los alumnos que lo necesitan colaborando con los profesores en la prevención y detección de problemas de aprendizaje.</p> <p>8 El Departamento de Orientación y los tutores no desarrollan el Plan de orientación y el de acción tutorial previstos en el P.C.E. 012345 El Departamento de Orientación y los tutores desarrollan de forma coordinada y eficaz el Plan de orientación y el de acción tutorial previstos en el P.C.E.</p> <p>9 El Departamento de Orientación no realiza actividades educativas y adaptaciones curriculares para los alumnos con problemas de aprendizaje. 012345 El Departamento de Orientación realiza actividades educativas y adaptaciones curriculares adecuadas para alumnos con problemas de aprendizaje.</p> <p>10 El Departamento de Orientación no da respuesta educativa a los alumnos que necesitan seguir Programas de diversificación curricular o de Garantía Social. 012345 El Departamento de Orientación da respuesta educativa eficaz a los alumnos que necesitan seguir Programas de diversificación curricular o bien Programas específicos de Garantía Social.</p> <p>11 El Departamento de Orientación no interviene en la elaboración del Consejo orientador sobre el futuro académico y profesional del alumno que no alcanza los objetivos de la etapa. 012345 El Departamento de Orientación participa activamente en la elaboración del Consejo orientador sobre el futuro académico y profesional del alumno que no alcance los objetivos de la etapa.</p> <p>12* El Departamento de Orientación no coordina la orientación laboral y profesional con otras Administraciones o Instituciones. 012345 El Departamento de Orientación coordina eficazmente la orientación laboral y profesional con otras Administraciones o Instituciones.</p> <p>13 Los alumnos del Centro desconocen el Programa del Departamento de Orientación. 012345 Los alumnos del Centro han recibido información detallada del Programa del Departamento de Orientación.</p>		
Observaciones:		
* Sólo para Centros que impartan Formación Profesional específica.		

luación de los procesos educativos podría incluirse dentro de la evaluación del centro, como uno de sus componentes. Si la aislamos es por poseer especificidad suficiente como para ser objeto de la obra completa.

Por lo que se refiere a la evaluación externa de los centros, cabe destacar –en España– la aplicación que se ha realizado, de forma sistemática, del *Plan de Evaluación de Centros* por parte del Ministerio de Educación y Ciencia en su ámbito de gestión. Se ha dirigido a todo tipo de centros y se ha aplicado en 1.071 a lo largo de cinco años (VV.AA.: 1996). Su finalidad ha sido eminentemente formativa –a pesar de ser evaluación externa– y se ha contado, para su realización, con la colaboración de toda la comunidad educativa (figura 1). Otro modelo de evaluación externa de centros lo constituye el de auditoría, propuesto por Martínez Aragón, L. y Pérez Juste, R. (1989, 177-263), en el cual se lleva a cabo un análisis exhaustivo de su funcionamiento mediante la consideración de todos sus componentes a través de un número amplio de indicadores y controles internos que den validez al modelo.

En cuanto a la evaluación interna de los centros, me parece especialmente importante porque es el medio más eficaz de mejorar, paso a paso, su calidad de funcionamiento y resultados. Los protagonistas de la acción educativa son los primeros que deben evaluarla: recopilar datos de modo riguroso y sistemático, analizarlos, obtener unas conclusiones, valorarlas y tomar las decisiones necesarias para perfeccionar su proceso y su rendimiento. Si esto se lleva a cabo, las medidas de mejora son inmediatas, no es preciso esperar a las conclusiones de una evaluación externa que, además, sólo es posible cada cierto número de años; nunca va a ser continuada, como resulta imprescindible en todo desarrollo procesual humano siempre perfectible. Por otra parte, la complementariedad de las informaciones obtenidas externa e internamente es otra garantía de fiabilidad para llegar a conclusiones correctas, pues se enriquecen mutuamente y facilitan la discusión, el debate y la mejor solución para las cuestiones planteadas.

En este sentido aparecen publicadas⁴ varias propuestas para la evaluación interna de los centros docentes:

Pere Darder y José Antonio López (1985) ofrecen en el *Quafe-80*⁵ un cuestionario para la reflexión de los profesionales que trabajan en el centro, en torno a 26 amplios componentes. Se describe el compo-

⁴ Selecciono las de autores españoles que considero con posibilidad de aplicar en los centros y fáciles de encontrar por ser todas relativamente recientes.

⁵ Dada la fecha de publicación de la obra, la terminología que se utiliza en ella no se

FIGURA 2
Modelo del planteamiento presentado en el ECEI, referido al componente «Coordinación».

19. Coordinación

Cuando un conjunto de personas o una institución quieren realizar un proyecto común, resulta necesario coordinar orientaciones, procedimientos de trabajo y actividades concretas. La falta de coordinación pondría en cuestión la posibilidad de realizar una tarea en común y de dudar de la intención de realizarla. Coordinar quiere decir velar para que en la práctica se trabaje en común, en función de un proyecto.

Es importante revisar si se da o no la coordinación, a quién se confía esta tarea, de qué forma se implican las diversas personas, qué funciones se les encomienda, etc.

- A. Por diferentes razones, no se llega a un trabajo y una orientación coordinada entre los maestros de la escuela. Puede haber coherencia personal en la actuación de cada uno, pero la coordinación entre las tareas de los diferentes maestros no es una preocupación que lleve a realizaciones concretas.
- B. Los esfuerzos de algunos maestros o de los órganos de gestión consiguen que sectores o grupos de la escuela actúen coordinadamente en hechos puntuales, campos concretos o durante un tiempo determinado. Este esfuerzo no tiene continuidad por diversas causas (cambios de personas, disponibilidad de tiempo, poca institucionalización, etc.).
- C. En la escuela hay una preocupación generalizada y un esfuerzo por conseguir una acción coordinada, a partir de unos acuerdos concretados en el proyecto de escuela. A pesar de esto, se detectan zonas importantes de dispersión en la actuación que hacen pensar en la necesidad de reestructurar las formas de coordinación.
- D. En la escuela están bien definidos los canales formales que permiten realizar coordinadamente los diversos aspectos del proyecto. Esto hace que, en la práctica, los esfuerzos y las aportaciones individuales tengan una repercusión positiva en el funcionamiento general de la escuela. Se controla la coordinación existente y la eficacia de los canales de coordinación.
- E. La necesidad de encontrar un equilibrio entre la existencia de una orientación común en el centro y el reconocimiento de unos márgenes de actuación personal, orienta la revisión de los ámbitos y mecanismos de coordinación. Se introducen innovaciones a partir de los resultados de la revisión de la profundización en el análisis de la institución.

nente como encabezamiento de la reflexión y, a continuación, se escalonan cinco situaciones —de peor a mejor— para que cada profesor señale la que resulta más similar a la de su centro, según su propia visión. En la misma publicación se dan indicaciones para la aplicación y obtención de conclusiones de este modelo evaluador. La adaptación de este cuestionario a los centros de Educación Infantil (ECEI), coordinada por Pere Darder y Joan Mestres (1994), sigue la misma pauta de trabajo e incorpora un cuestionario dirigido a las familias y unos registros para la evaluación cuantitativa del centro (figura 2).

Miguel Ángel Santos Guerra (1990) presenta un modelo de evaluación etnográfica, cualitativa, eminentemente procesual y cuya forma de aplicación concreta debe decidir cada equipo de docentes en función de las características de su centro. Toda organización educativa supone algo vivo, cambiante y, por ello, aquí se ofrecen comentarios teóricos además de la descripción de técnicas e instrumentos que pueden ser útiles para definir el modelo de evaluación más adecuado en cada momento o situación.

Una propuesta personal queda recogida en *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo* (1992), obra en la cual se hacen planteamientos teórico-prácticos abiertos, creo que con una aplicabilidad asequible, de manera que sea posible que los equipos directivos y docentes puedan organizar su evaluación interna en función de sus necesidades y capacidad de acción. Las técnicas e instrumentos de evaluación se describen con el suficiente detalle como para que sea factible su aplicación o elaboración (figura 3). Ello se facilita con la enumeración de los componentes evaluables en un centro y con la formulación de indicadores —a título de ejemplo— para cada uno de ellos. Para finalizar, se presentan tres posibles modelos de estructurar la evaluación del centro: evaluación sectorial del centro (de uno o varios componentes del mismo), evaluación global del centro mediante los mecanismos previstos en la normativa legal vigente y evaluación de la implantación de un programa. En todos los casos, la propuesta es cualitativa, etnográfica y, por lo tanto, flexible, para que pueda ser utilizada, como antes señalé, de acuerdo con las finalidades u opciones que el centro se marque.

Otra alternativa, más reciente, es la que propongo intentando enlazar la evaluación que se realice con el plan de mejora inmediato para

adecúa a la que ahora se maneja, en algunas de las situaciones que se plantean. No obstante, continúa siendo de interés, aunque precisaría una actualización para adaptarla, fundamentalmente, a la nueva nomenclatura.

FIGURA 3
Modelo de escala ofrecido en La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo.

(Escala para valorar el nivel de expectativas del profesorado respecto a los alumnos y alumnas)

INDICADORES	Siempre	En bastantes ocasiones	Algunas veces	Nunca
1. Sus alumnos, mayoritariamente, son capaces de alcanzar los objetivos previstos en el PC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sus alumnos participan activamente en las actividades escolares que se realizan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sus alumnos participan activamente en las actividades extraescolares que se realizan con ánimo de superación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El PC recoge actividades complementarias (cognitivas, afectivas, motrices) para que los alumnos puedan alcanzar el máximo desarrollo posible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Usted pone de manifiesto ante sus alumnos la colaboración que espera de ellos para que se cumplan las normas de convivencia del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Usted expresa a sus alumnos la confianza que tiene en que superen los objetivos del curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. En sus clases se trabaja con interés en las actividades que se proponen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sus exigencias son elevadas, aunque ajustadas a las capacidades y los intereses individuales de sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Usted, como profesor, valora más el esfuerzo realizado por sus alumnos en función de sus capacidades, que el éxito final.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 3 (Cont.)

INDICADORES	Siempre	En bastantes ocasiones	Algunas veces	Nunca
10. Al final de cada actividad, usted da oportunidad a sus alumnos de autoevaluar su trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Al final de cada actividad, usted da oportunidad a sus alumnos de coevaluar el trabajo desarrollado por todo el grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Usted, en su intervención como profesor en el aula, facilita la crítica constructiva y superadora por parte de sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. En el centro se organizan actividades culturales complementarias, con intervención activa de todos los sectores de la comunidad escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sus alumnos valoran positivamente los aprendizajes que adquieren en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Sus alumnos valoran los aprendizajes porque comprenden la repercusión que tendrán en su vida futura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Sus alumnos asisten al centro con gusto y aceptación del mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Los alumnos están representados en el Consejo Escolar del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Los alumnos intervienen oportuna y correctamente en la resolución de las cuestiones que se plantean en el Consejo Escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. En el conjunto del profesorado existe la opinión de que el centro funciona satisfactoriamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. La tasa de superación de los cursos, por parte del alumnado, es alta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Los alumnos, cuando pasan a un nivel educativo superior o a un puesto de trabajo, son capaces de rendir adecuadamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

el centro (Casanova, M.A.: 1997). Sintetizo los aspectos más aclaratorios de la misma:

En las teorías sobre «modelos ideales», se pretende llegar a definir indicadores de calidad que marquen definitivamente cómo debería funcionar un sistema educativo con garantías de respuesta adecuada a las demandas de formación que en cada momento exige la sociedad. Partiendo de ese modelo, debe calcularse matemáticamente la distancia existente entre los ideales propuestos y el funcionamiento real del centro. Cuanto más ajuste se aprecie entre ambos, mayor será la efectividad educativa y viceversa.

Para poder aplicar estas opciones –en principio de carácter matemático– a la realidad educativa, hay que admitir que es necesario aprender a trabajar en un ámbito de razonable relatividad, como ocurre en todas las ciencias humanas y, en particular, en la educación. Por suerte, las personas no somos exactamente cuantificables ni medibles y, por lo tanto, habrá que trabajar con la mayor exactitud posible, con el mayor rigor del que seamos capaces, pero sin pretender constreñir el desarrollo educativo/pedagógico a modelos exclusivamente matemático/estadísticos.

En este sentido, tomo la idea básica anteriormente citada y la desarrollo, a continuación, en términos de cualidad y descripción. Es posible llegar a un modelo evaluador (diagnóstico, formativo, verificador) individualizado para cada centro, elaborado por los profesionales que trabajan en él y sumamente práctico para dirigir el cambio hacia la mejora en todos los órdenes de funcionamiento.

Con objeto de llevarlo a cabo, es preciso desarrollar las siguientes fases:

- a) Decidir los componentes del centro que se van a evaluar, determinando las prioridades y temporalizando su realización.
- b) Para cada componente:
 - * Definir el objetivo general que se pretende alcanzar.
 - * Formular indicadores (I) que sirvan de pauta cercana, bien definida, evaluable, para valorar procesualmente el camino hacia ese objetivo y llegar a concluir, con rigor, los aspectos conseguidos y los puntos débiles del mismo.
 - * Examinar la realidad del centro –individual o colectivamente– en relación con cada indicador (R).
 - * Determinar la distancia entre el indicador y la realidad (Distancia I/R).

- * Deducir las acciones necesarias para llegar a cubrir las distancias identificadas (Actuaciones para el plan de mejora).

En la figura 4 se representa un desarrollo parcial de esta propuesta, como ejemplo que facilita la visualización de lo expuesto. Si se llega a disponer de una buena síntesis de "distancias" existentes en el centro para llegar a sus metas, se dispondrá ya del camino –del plan de mejora– que debe recorrerse para alcanzarlas. Y ese camino constituye el quehacer diario del centro, por lo cual conviene marcar las actuaciones específicas necesarias que habrá que realizar y que faciliten su aplicación, seguimiento y valoración consecuente.

Quiero dejar reseñada, igualmente, la publicación del Ministerio de Educación y Ciencia sobre evaluación interna del centro educativo (Casanova, M.A. y otros: 1993) incluida en el material elaborado para el curso dirigido a formación de equipos directivos. Creo que también resulta útil, pues ofrece, al igual que en las anteriores, diversas posibilidades de aplicación, con modelos de instrumentos concretos y, sobre todo, en este caso, una gran cantidad de indicadores de calidad para llevar a cabo la evaluación inicial, procesual y final de los diferentes componentes del centro cuya evaluación se propone en la obra.

En el momento en que aparece la segunda edición de esta obra, el Ministerio de Educación y Cultura está proponiendo la aplicación del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM), que, procedente del mundo empresarial, parece mostrarse válido en el mundo de la educación. Se considera un instrumento de máxima utilidad para mejorar el funcionamiento de los centros, y centra su atención en nueve criterios, estimados como las claves para la efectividad y mejora permanente de la institución que lo aplica: liderazgo, estrategia y planificación, gestión de personal, recursos, procesos, satisfacción del cliente, satisfacción del personal, impacto en la sociedad y resultados del centro. La evaluación continuada de estos criterios, mediante subcriterios o indicadores señalados al efecto para cada uno de ellos, permite detectar los puntos fuertes y las áreas de mejora, por lo que constituye la base del perfeccionamiento que pueda producirse con su desarrollo y aplicación (MEC, 1997).

Hay varias obras más publicadas en estos momentos, que reseño en la bibliografía. He comentado las que considero más adecuadas –por la filosofía de la que parten y las posibilidades de aplicación que ofrecen– a la situación real y actual de los centros, que deben comenzar la práctica evaluadora partiendo casi de una nula experiencia en este

FIGURA 4
De la evaluación al plan de mejora

Componente evaluado: Departamentos didácticos/Equipos de ciclo

Objetivo: *El profesorado participa activamente en el funcionamiento del Departamento/equipo de ciclo. Se colabora en la elaboración y aplicación de las programaciones de área/aula. Se llevan a cabo actuaciones encaminadas al perfeccionamiento científico y didáctico. Se actúa con criterios homogéneos en relación con los alumnos y sus familias.*

Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Actuaciones para el Plan de Mejora
1. El equipo/departamento se reúne periódicamente.	Está establecido un calendario de reuniones, pero no se cumple estrictamente. En el trimestre se programaron 6 reuniones y se celebraron 4.	-Falta la celebración de 2 reuniones.	1. Llevar a cabo todas las reuniones que se programen.
2. Asiste todo el profesorado a las reuniones.	Asiste la mayoría, pero sólo se han celebrado dos reuniones con todos los miembros del equipo/departamento.	-Han faltado 6 profesores a las reuniones del trimestre.	1. Plantear la situación en la primera reunión del próximo trimestre. 2. Llegar a conclusiones acerca de la necesidad de la asistencia de todos, para que sean efectivos los acuerdos y el trabajo. 3. Asistir todos a todas las reuniones.

Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Actuaciones para el Plan de Mejora
3. Se toman acuerdos comunes.	Se adoptan decisiones, pero casi siempre decide una minoría porque muchos profesores se inhiben, no se comprometen en ellas.	-Falta la implicación real del 70% del profesorado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plantear la situación en la primera reunión del próximo trimestre. 2. Analizar las causas de la situación. 3. Concretar claramente los problemas existentes. 4. Proponer un plan progresivo para ir superando las dificultades de cada profesor. 5. Llegar a tomar acuerdos con el compromiso de todo el profesorado.
4. Se reflejan los acuerdos en actas o documentos equivalentes.	Están recogidos los acuerdos adoptados en cada reunión en un libro de actas.	-Ninguna.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuar como hasta ahora.
5. Se elabora en común la programación	Existe, por escrito, una programación del área/s, elaborada en su momento por un pequeño equipo y revisada parcialmente cada año. No es muy claro que todo el profesorado del departamento/equipo la respete con sus respectivos grupos de alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> -Falta la revisión y actualización de la programación existente por parte de todos los miembros del departamento/equipo. -Falta la implicación de los miembros del departamento/equipo en la elaboración de la programación. -Falta la seguridad de que el profesorado respeta los acuerdos tomados con cada uno de los grupos de alumnos/as. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer individualmente la programación existente. 2. Comparar entre las programaciones reales del profesorado y la formalmente adoptada. 3. Ajustar en común la programación. Acuerdo para llevarla a cabo, con las adaptaciones que requieran determinados grupos, en su caso. 4. Revisarla trimestralmente y evaluar su aplicación. 5. Modificar los elementos necesarios, para su mejor adecuación al proyecto curricular y al alumnado.

Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Actuaciones para el Plan de Mejora
6. Se tienen criterios de evaluación comunes	En la programación existen criterios de evaluación que debe aplicar todo el profesorado. No obstante, no existe constancia clara de que esto sea así.	-Está pendiente la discusión, ajuste y aceptación de los criterios por parte de todo el profesorado. -La definición, poco concreta, de los criterios, dificulta la homogeneidad en su aplicación. -Como consecuencia, no hay seguridad de que se esté evaluando al conjunto del alumnado con la misma pauta.	1. Revisar y discutir los criterios de evaluación del área, una vez acordada la programación. 2. Formular los criterios de evaluación con términos evaluables, concretos, entendidos de la misma forma por todos y asumidos, también, por el departamento/equipo. 3. Secuenciar los criterios de evaluación por ciclos o cursos, en su caso, y por trimestres, para facilitar su aplicación homogénea. 4. Revisar trimestralmente la adecuación de los criterios establecidos, para que los informes de evaluación resulten equivalentes 5. Ir ajustando los criterios progresivamente.
7. La información a las familias se realiza con iguales criterios.	Los informes que se dan trimestralmente a las familias responden a un modelo común y a los criterios establecidos en el centro para realizarlos.	-Ninguna. -No obstante, cuando se revise y ajuste el indicador anterior, si se detectara la necesidad de modificar los criterios de evaluación, habría que revisar los informes que se facilitan a las familias.	1. Se determinarán las actuaciones necesarias, en función de los resultados del indicador anterior.
8. El profesorado se reúne con los padres y las madres de los alumnos.	Cada profesor tiene un día semanal señalado para recibir a las familias, y se cumple con regularidad.	-Ninguna, en relación con lo establecido. Se está detectando la necesidad de mantener una reunión con los padres al comienzo del curso, para darles información acerca de las decisiones adoptadas para el funcionamiento general del curso.	1. Parece interesante añadir la reunión con los padres al comienzo del curso, por lo que se planificará para el próximo.

Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Acciones para el Plan de Mejora
9. Se selecciona el material didáctico para uso del alumnado.	Cada profesor selecciona el material, pero no se hace en común, por parte del conjunto de profesorado del departamento/equipo.	-Falta el trabajo en común del profesorado para decidir cuál es el material didáctico más idóneo para el alumnado y establecer criterios para su utilización.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dedicar una reunión a planificar la organización del trabajo pendiente. 2. Examinar el material existente en el centro y revisar catálogos u ofertas de nuevo material interesante para el área. 3. Seleccionar, en dos sesiones como máximo, el material adecuado para utilizar en el centro. 4. Establecer criterios de organización, en caso de que sea necesario comparar el material.
10. Se tiene previsto el horario para atender las consultas del alumnado.	Semanalmente, cada profesor tiene horas previstas para atender al alumnado fuera del aula.	-Ninguna.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuar como hasta ahora.
11. Se mantienen relaciones con otros departamentos didácticos o equipos de ciclo.	Hay reuniones quincenales intercielos, para dar cohesión a la programación vertical del área en el centro. Entre los departamentos didácticos es nula la relación.	<p>-Falta la coordinación entre el final de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria.</p> <p>-Falta la coordinación entre el final de la Educación Primaria y el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria</p> <p>-Falta la coordinación horizontal entre los departamentos de Educación Secundaria.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer un calendario de reuniones entre el/la coordinador/a de Educación Infantil y el/la del primer ciclo de Educación Primaria. 2. Establecer un calendario de reuniones para comenzar a trabajar entre el tercer ciclo de Educación Primaria y el primero de Educación Secundaria. 3. Organizar una reunión con todos los jefes de departamento de Educación Secundaria, para tratar acerca de la conveniencia de establecer relaciones con objeto de conectar los contenidos comunes y programar las áreas favoreciendo la interdisciplinariedad.

Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Actuaciones para el Plan de Mejora
12. Se realizan actividades interdisciplinares, con la colaboración de otros departamentos.	No se realiza ninguna actividad de este tipo, como queda reflejado en el indicador anterior.	-Falta establecer las reuniones de trabajo necesarias para poder aplicar una programación interdisciplinaria.	<p>4. Hacer un seguimiento detallado de estas primeras reuniones, determinar su conveniencia y regularizar su funcionamiento y su incidencia en las diferentes programaciones.</p> <p>1. Llevar a cabo las reuniones mencionadas en el punto anterior.</p> <p>2. Establecer los horarios adecuados para aplicar algunas unidades didácticas interdisciplinares.</p> <p>3. Comprobar su conveniencia y los resultados del alumnado en relación con ellas.</p>
13. Se cuenta con materiales para la formación permanente de sus componentes.	Existe una biblioteca en el centro, pero no se actualiza convenientemente. Quizá por eso se utiliza poco por parte del profesorado. No existen otro tipo de materiales.	-Actualizar la biblioteca. -Incorporar otros materiales ahora existentes para diferentes áreas (informático, musical, plástico, etc.).	<p>1. Revisar catálogos de interés para la actualización científica y didáctica del profesorado.</p> <p>2. Comprar los libros que resulten más interesantes y urgentes.</p> <p>3. Seleccionar otro tipo de material.</p> <p>4. Establecer prioridades para su adquisición progresiva.</p>

Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Actuaciones para el Plan de Mejora
14. El conjunto del profesorado asiste a actividades de formación permanente.	Algún profesor ha asistido en el último año a cursos de actualización, pero no es una situación general ni constante.	-Falta la detección de necesidades de formación del profesorado del ciclo/departamento -Asistir a los cursos o actividades que respondan a las necesidades de formación.	1. Realizar la detección de necesidades de formación en los diferentes departamentos didácticos, mediante una encuesta y una puesta en común. 2. Seleccionar, de entre la oferta existente, los cursos u otros tipos de actividades que resulten interesantes, en base a los datos obtenidos en el punto anterior. 3. Elaborar un calendario para la asistencia priorizada del profesorado a las actividades de actualización previstas. 4. En su caso, organizar un proyecto de formación en el propio centro, que cubra factores generales de interés común.
15. Se lleva a cabo algún programa experimental para la mejora de la enseñanza en el área correspondiente.	En el ámbito de un departamento y un ciclo se lleva a cabo una experiencia de innovación didáctica.	-Falta extender estas experiencias a otros departamentos y ciclos, de manera que su incidencia sea algo mayor en el funcionamiento general del centro.	1. Examinar en qué áreas puede ser más urgente o interesante introducir innovaciones. 2. Preparar un diseño de dos experiencias más para el curso próximo.
16. Se organizan actividades extraescolares dirigidas a la comunidad educativa.	Las actividades extraescolares las organiza un grupo de profesores en colaboración con el consejo escolar.	-No está claro que estas actividades deban partir de los departamentos. Si acaso, sería interesante su propuesta.	1. En principio, se decide continuar como hasta ahora, admitiendo propuestas de los departamentos y ciclos.

(Este ejemplo está realizado a partir de la figura 4 de Casanova, M.A. (1992, 96), donde aparece una lista de control para evaluar los departamentos didácticos).

sentido. Constituyen un conjunto de métodos que pueden favorecer la reflexión por parte de los profesionales –y la comunidad educativa en su conjunto, si así se plantea– y ayudar a que se implante sistemática y rigurosamente para llegar a su utilización en orden a la mejora continua de los procesos educativos que tienen lugar en los centros y a su buen funcionamiento general, así como, consecuentemente, a un óptimo rendimiento en la formación del alumnado.

Para finalizar, dentro del planteamiento abierto que estoy presentando para la evaluación del centro, quiero dejar constancia, igualmente, de que, con las pautas que se ofrecen en la bibliografía citada en cuanto a fases de la evaluación, participantes, elaboración de instrumentos o definición de técnicas, el profesorado de un centro puede organizar su propio modelo de evaluación definiendo:

- a) Para qué evaluar (objetivos de la evaluación)
- b) Qué se va a evaluar (objeto de la evaluación)
- c) Quiénes participarán y de qué manera
- d) Fases de la evaluación y temporalización de las mismas
- e) Metodología de la evaluación:
 - * Técnicas que se utilizarán para la evaluación
 - * Elaboración o selección de los instrumentos adecuados para la recogida de datos e información final.
- f) Obtención de conclusiones finales, toma de decisiones e información a los afectados.

En relación con el posible modelo de instrumentos en los que se plasmen los objetivos evaluables y los indicadores adecuados para ello, puede procederse siguiendo la pauta que se presenta en la figura 4a. Se selecciona el objetivo que se pretende conseguir y que se evaluará y se describe el grado máximo de idoneidad que parece oportuno para el centro. A partir de ahí, se formulan los indicadores operativos, con posibilidad de valorar concretamente mediante las técnicas previstas, y se organizan las acciones que es preciso llevar a cabo para favorecer la captura de información de modo riguroso y sistemático. Según se van comprobando procesualmente los datos necesarios, se cumplimenta la escala de la figura 4a y se analizan e interpretan los mismos de acuerdo con el referente de idoneidad descrito anteriormente.

Esta manera de concretar un plan de evaluación anual para el centro, permite acomodarla a las posibilidades de cada momento, en fun-

FIGURA 4a
Modelo de registro para evaluar los componentes del Centro.

Currículo: Proyecto curricular definido y elaborado por el conjunto del profesorado

Nivel máximo de idoneidad: *El profesorado adapta y elabora el currículo escolar para los diferentes ciclos o cursos de la etapa educativa.*

Indicadores de calidad	Sí/ Siempre	Mucho/ En muchas ocasiones	Poco/ En pocas ocasiones	No Nunca
1. El currículo para cada ciclo o curso está adaptado a las características ambientales del centro y a las peculiaridades de su alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El currículo de cada ciclo ha sido desarrollado por el equipo docente de ese ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. El currículo del ciclo fue elaborado participativamente con el equipo directivo, la comisión pedagógica, los padres y los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Cada profesor adapta a su grupo de alumnos el currículo del ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. El currículo abarca todas las áreas de aprendizaje del ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. El currículo integra objetivos para el desarrollo intelectual, psicomotor, afectivo, social, de actitudes, hábitos y técnicas de estudio, intereses, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Los objetivos de aprendizaje establecidos resultan significativos para el alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 4a (Cont.)

Indicadores de calidad	Sí/ Siempre	Mucho/ En muchas ocasiones	Poco/ En pocas ocasiones	No Nunca
8. Los objetivos de aprendizaje establecidos son adecuados para el nivel de desarrollo de los diferentes grupos de alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Los aprendizajes propuestos para los ciclos que integran la etapa son coherentes en su desarrollo vertical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Todo el profesorado trabaja en equipo para lograr la continuidad en el aprendizaje del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ción de la formación de los integrantes del plantel y de otras circunstancias que aconsejen su mayor o menor extensión.

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las páginas que siguen se centran en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, así como de los planteamientos de enseñanza que realiza el profesorado. Partiré de los principios básicos que justifican la propuesta que se ofrece, y de la necesidad de modificar radicalmente el modelo tradicional de evaluación, fundamentado esencialmente en la aplicación de pruebas puntuales que pueden valorar lo memorizado hasta ese momento, pero que en ningún caso *garantizan* que el aprendizaje esté realizado correctamente y, por tanto, incorporado a las estructuras mentales del alumno y actuando como generador de nuevos aprendizajes y estructuras.

La propuesta de evaluación será abierta, cualitativa y ampliadora del modelo actual. Espero que resulte superadora de algunos prejuicios y condicionamientos que aparecen actualmente en el campo de la evaluación y que contribuya, de este modo, a la aplicación de un modelo formativo y continuo integrado en el desarrollo del currículo, colaborando a la mejora del mismo y de los propios procesos de aprendizaje del alumnado.

CAPÍTULO III

EVALUACIÓN: CONCEPTO, TIPOLOGÍA Y OBJETIVOS

EL CONCEPTO COMO BASE DE LA ESTRATEGIA DE ACTUACIÓN

Como ya quedó indicado en el capítulo I al hablar, en general, sobre la evolución del concepto de evaluación, éste se ha ido transformando y ha ido incorporando nuevos elementos a su definición según se ha profundizado en su sentido, sus aplicaciones y las virtualidades que ofrece en los diferentes ámbitos de aplicación, que también han quedado señalados.

Ciñéndonos a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, más en concreto, a la evaluación de los aprendizajes que alcanza el alumnado, la concepción de la misma también ha variado con el paso del tiempo y el avance en las teorías de la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje.

Desde sus comienzos, la evaluación aparece influida por su procedencia del campo empresarial. Por eso, al igual que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción, en el campo educativo se pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido. Ello hace que se equipare a "medida" y que durante muchos años (demasiados, ya que en ocasiones llega hasta nuestros días) lo que se intente al evaluar es medir la cantidad de conocimientos dominados por los alumnos. Las cabezas bien llenas a las que aludía Montaigne han resultado objeto principal de la evaluación de aprendizajes. La aparición de los tests y las escalas graduadas a principios del presente siglo¹, absolutamente cuantificadas y automáticamente aplica-

¹ Rice es el primer psicólogo que aplica una prueba formal para medir la ortografía de 30.000 escolares (1897-1898) y Thorndike elabora la primera escala graduada para "la escritura a mano de los niños" en 1909, que se publica en 1912. Siguiéron los tests y escalas de Courtis, Ayres, Hillegas, Buckingham y otros, sobre materias tales como aritmética, escritura, composición y ortografía. Paralelamente, en 1905 aparece la escala de

bles, contribuyeron a dar carta de naturaleza a esta concepción evaluadora. Pedagogos prestigiados y con una absoluta profesionalidad y categoría educativa, adoptan durante largo tiempo este concepto, aun intentando claramente que su incidencia no resultara negativa para la formación de los niños o jóvenes, ya que el examen como única prueba y el número como expresión del resultado se prestan, sin duda, a numerosas arbitrariedades y a faltas de rigor en su aplicación; amparándose, además, en la aparente objetividad del número para encubrir su impropio modo de valorar. La cita que reproduzco a continuación, de Alejandro Galí (1934, 34 y 37), es expresiva de esta situación, en exceso generalizada: "Otros sistemas de control también equívocos, son las puntuaciones y los exámenes. En el primero de dichos sistemas se han hecho verdaderas filigranas de combinación y cálculo que tienen toda la apariencia de una determinación objetiva de conocimientos. *Nada más lejos de la realidad.* Hay que tener presente que la base de cálculo de las puntuaciones son las notas dadas por los maestros de una manera fundamentalmente arbitraria, no como pudiera suponerse por mala fe, sino por falta de elementos de referencia fidedignos. ¿Por qué una lección o un ejercicio vale siete puntos, y no ocho o seis? ¿Es que el maestro puede dar fe de un exacto y positivo trabajo de contraste improvisado en un instante? (...) En este siete o en este ocho que se quieren adjudicar con tanta sensatez y justicia influyen, a despecho de uno mismo, mil circunstancias de temperamento personal, variable a cada momento que pasa, y mil aspiraciones y tendencias latentes que atraen y repelen los puntos del mismo modo que el polo magnético la aguja imantada. (...) Los exámenes, aún más que las puntuaciones, pueden dar una errónea sensación de objetividad. De ellos se puede decir como de aquel famoso individuo que de no ser borracho, jugador, pendenciero y holgazán, hubiera sido una excelente persona". No obstante, téngase en cuenta que, a pesar de estas reflexiones, la obra de Galí se titula *La medida objetiva del trabajo escolar*. En la misma obra se observa claramente esa influencia empresarial trasvasada a la educación en algunas de sus expresiones: "El maestro puede decirse que

inteligencia Binet-Simon, revisada en 1908 y 1911, con el concepto de edad mental (versión de 1908). Su adaptación a Estados Unidos data de 1916: Escala de inteligencia Stanford-Binet, cuya versión de Terman —que incorpora el concepto de cociente intelectual— es la más aceptada y difundida.

no ha dado un paso en el deseo de precisar las ganancias de su negocio, tan apreciable al menos como el del comerciante" (1934, 29).

En fin, que la "evaluación" (término y concepto de aparición reciente en el campo de la pedagogía, pues los trabajos datan de este siglo, como antes ha quedado apuntado) ha sido interpretada como sinónimo de "medida" durante el más largo periodo de la historia pedagógica, y es en los tiempos actuales cuando está variando su concepción, en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, las concepciones diferentes que se poseen en relación con la formación de la persona y con los modos peculiares que ésta tiene de aprender; evidentemente, por último y desde una óptica estrictamente educativa, con la intencionalidad clara de aprovechar al máximo la evaluación para optimizar los procesos educativos.

En la actualidad se hace patente una divergencia entre los conceptos de evaluación que se manejan a nivel teórico y la práctica real en las aulas. Creo que una buena parte de los profesionales que nos dedicamos a la educación estamos de acuerdo en la necesidad de incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativo, que sea capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado y no sólo de los resultados que obtiene a través de medios no precisamente muy fiables, como más adelante comentaremos y que ya anticipaba Alejandro Galí. Como consecuencia, una evaluación que constituya un elemento curricular más y que ayude a mejorar todo tipo de aprendizajes. Esta postura se hace palpable en las obras de muchos autores que así lo ponen de manifiesto (Weiss, R.S. y Rein, M.: 1972; Parlett, M. y Hamilton, D.: 1976; Guba, E.G.: 1978; Fernández Pérez, M.: 1988; Rosales, C.: 1990; Santos Guerra, M.A.: 1993) y en el intercambio de opiniones y experiencias con numerosos profesores. No obstante, parecen existir dificultades importantes para llevar a la práctica ese modelo de evaluación, bien sean éstas por la exigencia de cambio de mentalidad que implican, por la presión que el modelo social ejerce sobre el educativo o por la necesidad de otras modificaciones estructurales y organizativas del sistema escolar que no se producen y que favorecerían su adecuada aplicación.

El problema de su incorporación al quehacer en el aula proviene, precisamente, de que no supone sólo adoptar un nuevo concepto de evaluación, estar de acuerdo con él en un plano meramente intelectual, sino que implica cambiar las prácticas que se llevan a cabo en las aulas e invertir, en muchos casos, sus valores. Los alumnos estudian

para aprobar. Los profesores enseñan para que sus alumnos superen las evaluaciones. Lo que tiene valor real en la enseñanza es lo que se evalúa; de lo contrario, nadie lo tiene en cuenta. Las familias se preocupan de la situación de aprendizaje de sus hijos cuando éstos reprobaban. En fin..., serían innumerables los ejemplos que avalan la importancia –erróneamente entendida– de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cuyo sentido resultaría imprescindible modificar para que esa importancia le viniera dada por su contribución a la mejora de esos mismos procesos y de sus resultados, como consecuencia de una aplicación correcta y formativa. La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no como instrumento para la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se “aprende”, nunca como fin de la educación (que es lo que resulta ser en muchos casos para demasiados alumnos, profesores, padres o directivos). No se enseña para “aprobar”. Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona. Ya ese objetivo fundamental debe contribuir toda la organización del sistema educativo institucional. También debe hacerlo la *evaluación*, como elemento central de los procesos reales de enseñanza que ocurren cada día en la comunicación entre jóvenes y adultos y que, como comprobamos antes en una somera enumeración de ejemplos comunes, llega a desfigurar las metas y el camino que en principio conforman el proceso educativo.

Las definiciones que ahora se manejan de evaluación son muy similares, pues, como antes decía, teóricamente existe una gran coincidencia acerca de su papel en la educación. No obstante, voy a formular el concepto de evaluación del que parto, porque es la base en la que nos apoyaremos para desarrollar, a continuación, su estrategia de aplicación, si bien especificando más adelante la diferente tipología evaluadora con la que es posible contar y que, según las situaciones, será más o menos útil.

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Como es evidente, en la misma definición ya estamos orientando la evaluación y su modo de desarrollo hacia los procesos y su funcionalidad formativa.

Si conceptualizáramos la evaluación de un modo más general y para cualquiera de las funciones que puede desempeñar en el campo educativo, se podría definir como una *obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.*

En este segundo planteamiento, la evaluación aplicada puede ser puntual y sumativa, con el único objetivo de contrastar el conjunto de informaciones alcanzadas con los criterios referenciales de evaluación; es decir, con la finalidad de comprobar lo conseguido o su mayor o menor mérito ante lo que se pretendía en el proyecto inicial.

Así, vemos que el concepto de evaluación del que se parta condiciona el modelo de desarrollo de la misma, pues si su meta y su funcionalidad son eminentemente formativas, todos los pasos que se den para ponerla en práctica deben serlo igualmente. Es decir, el planteamiento debe incidir en los fines que se pretenden e incorporar al proceso a todos los implicados en la realización o afectados por los resultados que puedan aparecer; las técnicas e instrumentos que se determinen y seleccionen o elaboren deben contribuir también a la mejora del proceso evaluado; el informe final y las decisiones que se tomen colaborarán a su positiva aceptación por parte de los destinatarios y éstos, del mismo modo, serán todos los interesados e integrantes de las actividades o situaciones evaluadas. Por el contrario, si la finalidad de la evaluación es sumativa, tanto el planteamiento inicial como las técnicas e instrumentos utilizados deberán ser válidos y útiles para permitir valorar los productos o resultados que se evalúan.

Como el objeto de esta obra es realizar una propuesta para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la definición que mejor se ajusta a nuestro propósito es la primera, que no se opone a la segunda, pero sí matiza y se atiene a la peculiaridad de evaluación que vamos a desarrollar. Por lo tanto, sirva esta observación para dejar claro que, de ahora en adelante —siempre que no se especifique nada en contra—, el modelo de evaluación al que nos referiremos es fundamentalmente cualitativo y formativo, que es el que consideramos válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana y de cualquier situación en la que lo humano sea prioritario. Es el modelo que ofrece mayor riqueza de datos útiles para comprender en toda su amplitud y profundidad el proceder de las personas y que permite, por

lo tanto, la posibilidad de intervenir y perfeccionar su desenvolvimiento o actuación. En este sentido comenta Stufflebeam: "El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar..." (Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J.: 1987, 175), afirmación que comparto por entero.

Esta aplicación de la evaluación para la mejora de procesos debe contribuir, por otra parte, al cambio de imagen que, en general, se tiene de la evaluación y de los fines que persigue. Me explico: con los conceptos de evaluación manejados habitualmente, que han incidido sobre todo en la comprobación de resultados para su calificación posterior –positiva/negativa, aprobado/reprobado, admitido/rechazado...–, la interpretación que se viene haciendo de sus funciones se limitan a entenderla como instrumento sancionador o como arma de poder para quien evalúa. Esto conduce, lógicamente, a que cuando se propone llevar a cabo la evaluación de los centros educativos o del profesorado –por citar un ejemplo–, éstos presenten serios reparos a la misma y muestren gran reticencia para prestarse a la actuación evaluadora. ¿Por qué? Porque no se hace patente su utilidad ni sus aspectos positivos o favorecedores de una mejora palpable para la profesionalidad de los evaluados, sino que solamente se percibe su carga controladora, sancionadora, etc.

Por otro lado, también es cierto que cuando evaluamos solemos hacerlo para detectar lo negativo –errores de aprendizaje, fallos de funcionamiento, etc.– y, en general, destacamos escasamente lo positivo. Creo que ambos aspectos tienen importancia como para ser evaluados y puestos de manifiesto. Pero, en el momento de informar acerca de los resultados de una evaluación o de la evolución de un proceso continuo de valoración, habría que comenzar dando especial relieve a todo lo que se ha evaluado muy positivamente o, más en concreto, a los aprendizajes que los alumnos han alcanzado de modo definitivo, con seguridad en su utilización, etc., procedimiento que, por una parte, posee un fuerte ingrediente motivador para que el estudiante siga trabajando y que, por otra, ofrece pautas al profesor de lo que resulta interesante para sus alumnos y, por tanto, del camino por el que puede/debe continuar su programación. No obstante, también es imprescindible detectar los errores de aprendizaje de cada alumno para poder subsanarlos de modo inmediato, sin esperar a efectuar un "control", "examen"... (llámese como se quiera), al cabo de un mes, cuando pocas o ninguna solución eficaz tiene ya el remedio que quiera aplicarse.

Pero si estamos empeñados en que cambie (para mejor) la imagen y el sentido de la evaluación, la clave está en:

- a) Detectar el error de aprendizaje en el momento en que se produce, de manera que surta efectos para la aclaración de determinadas cuestiones no comprendidas adecuadamente y el alumno pueda continuar avanzando en su formación sin rémoras por conceptos mal adquiridos, procedimientos no utilizados o actitudes negativas en el grupo o frente al trabajo.
- b) En consecuencia, ese error detectado no tiene efectos sancionadores, puesto que de él no se deriva una "calificación" negativa, cosa que sí ocurriría si se comprobara en un examen. El error, en este último supuesto, no sería ya una llamada de atención para superar una disfunción de aprendizaje, sino que se convertiría en un elemento para emitir un juicio negativo de ese alumno en relación con los objetivos pretendidos.

Si hacemos alusión a la autoevaluación de la práctica docente —por ampliar el argumento anterior—, hay que insistir en la necesidad de evaluar lo positivo por delante de lo negativo. Un ejemplo: si durante el desarrollo de una unidad didáctica se detecta que ciertas actividades no son bien aceptadas por el alumnado, el único dato que nos aporta esta valoración es que debemos cambiarlas; pero nunca nos dice en qué dirección o con qué modificaciones. Si evaluamos el desarrollo de la unidad y comprobamos procesualmente qué tipos de actividades resultan más interesantes, más eficaces para alcanzar determinados objetivos, etc., sí obtenemos datos claros y precisos para saber cuál es la vía más eficaz para nuestro trabajo posterior; por dónde debemos encauzar la programación para llegar a los resultados previstos.

En definitiva, el *cambio de imagen* de la evaluación deber ser la consecuencia de su *cambio real de contenido y funcionalidad* con la que se aplica. Si se logra modificar el concepto y los efectos que la evaluación ha venido teniendo hasta tiempos tan recientes como hasta ahora mismo —en demasiados casos—, ésta debería no sólo generalizarse en los centros en un plazo de tiempo razonable, sino que debería incluso ser exigida. Y por lo que afecta a los procesos de aprendizaje, tendría que ser aceptada favorablemente por el alumnado, al convertirse en un elemento curricular más —y muy importante— que, de forma evidente,

contribuyera a su mejor formación y desarrollo, y en la que, además, muchos alumnos intervinieran –fueran tenidos en cuenta– para decidir la valoración final de lo que han alcanzado.

En cualquiera de los casos que hemos comentado y en las dos definiciones que proponemos –según su aplicación más o menos general–, queda claro que todo proceso evaluador debe seguir unas fases que lo caracterizan y, sin las cuales, no se puede hablar de evaluación en sentido estricto. Estas fases se concretan en:

- a) Recopilación de datos con rigor y sistematicidad.
- b) Análisis de la información obtenida.
- c) Formulación de conclusiones.
- d) Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
- e) Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

Estos pasos tendrán una duración mayor o menor en función del objeto evaluado y de las metas que se hayan propuesto para la evaluación: si se evalúa el funcionamiento de un departamento didáctico, será preciso, al menos, un plazo de tres meses para observar su proceso de desarrollo y los resultados que se van consiguiendo. Pero si se trata de evaluar el proceso de aprendizaje de un alumno o alumna, estos pasos pueden darse durante un periodo de clase. Un ejemplo: el profesor observa la realización de determinadas actividades por parte de un alumno; detecta si las realiza correcta o incorrectamente y, de acuerdo con el análisis hecho y el juicio de valor que se ha formado, refuerza o amplía esas actividades o da alguna explicación complementaria y cambia las actividades por otras más sencillas. En ambas situaciones puede darse estrictamente el proceso evaluador enumerado en fases, pero en cada una presenta características diferentes, pues muy diferentes son las realidades de los hechos educativos.

Aunque parece razonable el anterior planteamiento, que siempre supone llegar a una valoración del objeto evaluado, entre las tendencias evaluadoras existentes a nivel internacional encontramos a los denominados “descriptores”, que establecen el papel de la evaluación en una descripción o enumeración de los hechos tal y como se producen; abogan porque ésta resulte lo más amplia, profunda y enriquecedora posible, pero limitan su función a exponer lo observado o, simple-

mente, los datos obtenidos por cualquiera de las técnicas seleccionadas para llegar a ellos.

Es una postura que, desde mi punto de vista, identifica evaluación con investigación, y en la cual se pierde la peculiaridad de cada una de estas dos actuaciones. En la figura 5 presento un paralelismo entre ambos procesos, donde se comprueban los ámbitos que resultan comunes y los que son diferenciadores. Lo característico de la investigación es partir de una hipótesis de trabajo que, mediante el estudio posterior, se ratifica o se desestima; por lo tanto, su función finaliza (al menos, teóricamente) con un informe descriptivo en el que se da cuenta del proceso realizado y de las conclusiones obtenidas. La evaluación, por su parte, no arranca de una hipótesis previa, sino de la decisión de evaluar unos determinados objetos, procesos, situaciones, etc., sigue un camino similar y paralelo al de la investigación y no finaliza hasta valorar

FIGURA 5
Investigación y Evaluación

<i>Fases de la investigación</i>	<i>Fases de la evaluación</i>
Definición del problema	La misma
Planteamiento de la hipótesis	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Planificación: diseño, técnicas, instrumentos, tiempos, agentes, destinatarios	La misma
Ejecución: recopilación, análisis y tratamiento de los datos	La misma
Informe: descripción y conclusiones	La misma
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Valoración del objeto evaluado
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Toma de decisiones

lo evaluado y proponer o tomar las medidas necesarias para corregir o reforzar la línea de actuación evaluada. Por lo tanto, coinciden en las fases intermedias y se diferencian en el comienzo y final del trabajo. Éste es el motivo de que, según los objetivos que se pretendan, sea necesario plantear una investigación o una evaluación para cada situación o problemática específica que se presente en la educación: la propiedad de aplicar una u otra estará en función de la utilidad que preste para su resolución más adecuada.

Popham, W.J. (1980, 20-22) establece las diferencias entre investigación y evaluación educativas, fundamentalmente, en tres cuestiones:

- *Definición del problema:* "Los investigadores quieren sacar *conclusiones*. A los evaluadores les interesan más las *decisiones*. (...) Quizá en el mundo real no se encuentren nunca estas diferencias de un modo tan marcado como el que aquí se presenta. Difícilmente puede haber un investigador básico que desdeñe una información que se pueda utilizar para tomar decisiones. Y, asimismo, será raro encontrar un evaluador que no esté interesado en entender un fenómeno por el mismo hecho de entenderlo. Lo que sucede es que los investigadores tienden a enfocar sus trabajos con vistas a derivar conclusiones, y los evaluadores tratan de plantearse los temas con vistas a posibilitar mejores decisiones".
- *Posibilidad de generalizar los resultados:* "Un resultado ideal para una investigación, serían aquellos descubrimientos que pudiesen ser generalizados a una amplia variedad de situaciones comparables. (...) La evaluación, por el contrario, se centra en un fenómeno educativo en particular. No se pretende generalizar los resultados a otras situaciones. El interés se centra en esta situación y en las decisiones a tomar sobre ella".
- *Papel de la valoración en la investigación:* "El evaluador está obligado a valorar un fenómeno educativo para poder tomar decisiones. Los investigadores, por su parte, buscan la verdad científica sin ningún deseo de incorporar estimaciones de valor a sus hallazgos".

La evolución del concepto de evaluación que comentamos en el primer capítulo se corresponde, efectivamente, con esta funcionalidad

que ofrece la evaluación para tomar decisiones y, por ello, para mejorar los procesos y/o los resultados de las situaciones valoradas.

Esta posición de intento identificador entre investigación y evaluación se da cuando se aborda el estudio de los sistemas educativos o de las instituciones escolares. Resulta prácticamente inviable cuando aplicamos el término/concepto evaluación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que si no se llega a determinar el modo y el grado de aprendizaje del alumnado no es posible hacerle progresar en su formación. El profesor investiga, evalúa y decide el camino que debe seguir en cada momento de modo continuado, en interacción permanente con sus alumnos. El alumno se forma, igualmente, mediante la autoevaluación de su propio trabajo, que le ofrece datos para elegir la vía más idónea por la cual continuar en su estudio para alcanzar la meta prevista (Lofficier, A.: 1994).

TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

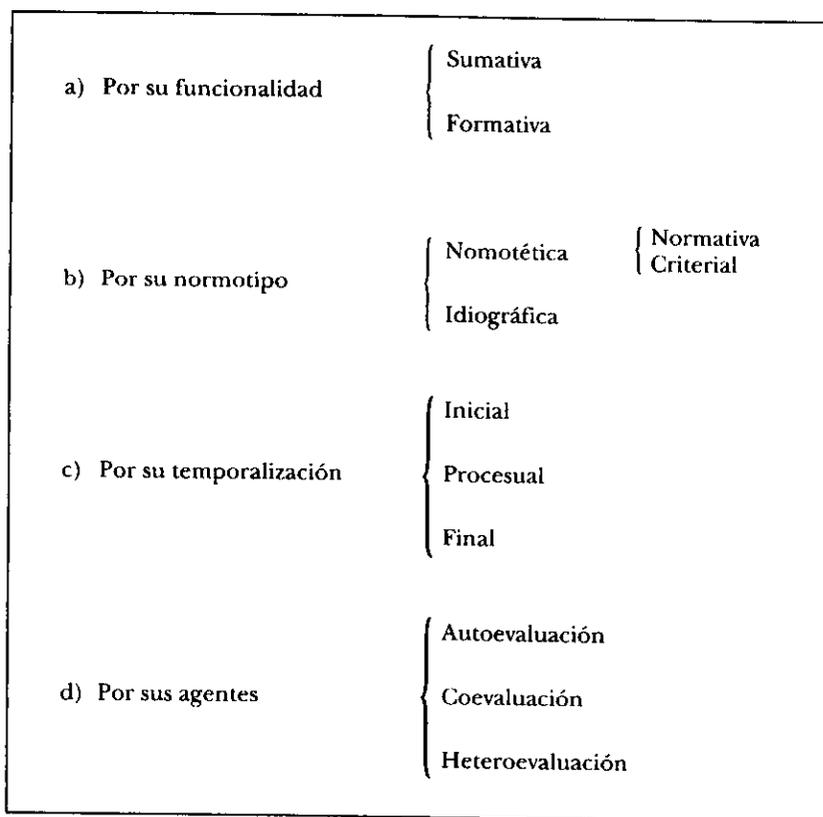
Por clarificar la terminología y conceptos que ésta lleva implícitos, y que van a aparecer constantemente a lo largo de las páginas siguientes, en la figura 6 presentamos una tipología de la evaluación que creemos útil metodológicamente para situarnos en este campo y para mostrar las diferentes posibilidades con las cuales podemos aplicar la evaluación y las virtualidades que se obtendrán con ellas.

Comentamos a continuación, con cierto detenimiento, cada uno de los tipos que aparecen en la figura citada.

La evaluación según su funcionalidad

Las funciones que se asignan o se pueden asignar a la evaluación son diversas. Algunos autores distinguen un buen número de finalidades que es posible alcanzar mediante su aplicación, y de acuerdo con ellas determinan para la evaluación funciones tales como la predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación, de desarrollo, etc. (De Ketele, J.M. y Roegiers, X.: 1994, 121-126). Efectivamente, es relativamente fácil hacer diferencias sutiles entre unas funciones y otras, según la finalidad principal que se pretenda conseguir, y realizar clasificaciones amplias. No obs-

FIGURA 6
Tipología de la evaluación



tante, aquí nos vamos a centrar solamente en las dos funciones principales de la evaluación: la sumativa y la formativa, descritas en su momento por Scriven, M.S. (1967), por considerar que las otras distinciones que se hacen resultan, en definitiva, aplicaciones concretas de una de estas dos.

No obstante, cabe aclarar, incluso, que en las aplicaciones prácticas de las dos funciones que abordamos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se dan interferencias entre ambas, pues es realmente difícil separar las actuaciones en la vida de modo estricto, para

saber y distinguir netamente cuándo estamos persiguiendo una finalidad u otra. Casi siempre se intentan y/o alcanzan varias finalidades conjuntamente, con lo cual se están cumpliendo varias funciones de forma simultánea. Nos hallamos inmersos, como dice House, R. (1992, 46), en un "espíritu de ecumenismo metodológico", y algo parecido está ocurriendo cuando intentamos encuadrar la evaluación en una sola tipología, especialmente en su fase de aplicación práctica. Conviene, a pesar de ello, hacer la distinción clara entre las dos funciones, porque hay situaciones en las que se aplican en su sentido más estricto y con todas las consecuencias que en todas las fases tiene cada una de ellas, por un lado, y porque la selección de una u otra para aplicar en la enseñanza es determinante de todo el proceso interno de funcionamiento que se organice en las aulas.

Función sumativa de la evaluación

La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata –en sentido estricto, ya no es posible–, sino valorar definitivamente². Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido.

Como ejemplos de las aplicaciones que se hacen habitualmente de esta función evaluadora en los centros docentes tenemos:

- a) La selección de libros de texto: El profesorado los examina, comprueba hasta qué punto se ajustan a su programación, valora si le resultará útil para su trabajo y el de sus alumnos..., y toma la decisión de comprarlo o desestimarlo. Se realiza la evaluación de un producto ya acabado, sin posibilidades de modificación inmediata; se lleva a cabo en un plazo corto de

² Con estas evaluaciones es posible tomar medidas de mejora, pero a largo plazo.

tiempo, en un momento concreto; se valora positiva o negativamente y se toma la decisión oportuna.

- b) La titulación del alumnado al finalizar una etapa educativa: Después de un número de años determinado en los que se han marcado unos objetivos de aprendizaje para los alumnos y alumnas de la etapa educativa que conduce a un título escolar –y que pueden/deben haber transcurrido con una evaluación formativa y permanente de sus aprendizajes– se valora si se han alcanzado convenientemente por parte de cada estudiante y, en función de los logros obtenidos, se decide si posee el nivel suficiente para el título o no. En estos momentos ya no es posible seguir realizando actuaciones de formación para la continuación adecuada del aprendizaje: hay que tomar una decisión sobre lo conseguido y el grado de formación alcanzado hasta ahí.

La evaluación sumativa aplicada a la valoración de logros por parte de las personas tiene exponentes claros, también, en los exámenes de una “oposición”, o en la prueba de selectividad para acceder a la Universidad, por citar otros ejemplos. Son numerosas las ocasiones en que se aplica, aunque no sea de forma tan absolutamente estricta.

Como puede comprobarse, no es la evaluación adecuada para aplicar al desarrollo de procesos, sino que es la apropiada para la valoración de resultados finales. No obstante, la fórmula del examen como medio prácticamente único de evaluación, se parece bastante a la aplicación procesual de varias valoraciones sumativas a lo largo de un curso (evaluación continua = exámenes continuos), lo cual es un error educativo grave que nos ha llevado y nos mantiene en la concepción de la evaluación como instrumento comprobador, sancionador y de poder. Dado que el aprendizaje nunca es una simple acumulación de datos, hábitos, destrezas, etc., sino la construcción autoalimentadora de una inteligencia crítica y creadora que supone, en todos los casos, una progresiva modificación de conductas, la evaluación sumativa –frente a la continua y formativa– sólo registraría la fragmentación artificial y nefasta de un continuo; es como querer evaluar la calidad de las aguas de una corriente deteniendo el río cada cien metros. Los aprendizajes no se suman unos a otros: se reorganizan unos con otros,

se apoyan, reestructuran el saber y el hacer del sujeto, conforman el ser que es cuando ha aprendido a serlo. Un proceso no se debe evaluar como si estuviera compuesto de apartados estancos. Es un continuo y hay que adecuar la evaluación a sus características, nunca a la inversa por el simple hecho de que resulta más fácil o es una rutina que se aplica automáticamente y se acepta socialmente sin reflexión alguna. Se puede entender que personas ajenas a la educación asuman el examen puntual como único medio de comprobar el aprendizaje, pero no es admisible en un profesional de la educación que, como tal, tiene la obligación de dominar su profesión y poner al servicio de ella todos sus conocimientos.

Por estas razones, la evaluación sumativa no va a centrar especialmente nuestra atención a lo largo de la obra, aunque se deberá tener en cuenta para aplicar en los momentos señalados como finales de etapa o en otras situaciones de evaluación en que resulte apropiada por sus virtualidades.

Función formativa de la evaluación

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando —nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados—. Así, en concreto, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo (ritmo; estilo, inconvenientes, etc.), en el momento en que surge una disfunción o especial dificultad es posible poner los medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores. Del mismo modo, es fácil detectar los tipos de actividades o situaciones educativas que favorecen su aprendizaje, para potenciarlas con ese

alumno y favorecer, así, su formación más idónea. Como sus efectos son permanentes, puesto que las decisiones se toman también de forma continua, permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, de manera que no sea exclusivamente el alumno el que deba adaptarse al sistema educativo que se le impone, sino que también ese sistema educativo se adecúe a las personas que atiende y por las cuales tiene sentido, y éstas desarrollen así sus capacidades totales al máximo. Dicho de otro modo: mientras que la evaluación sumativa debe asegurar que el producto evaluado responde a las características del sistema, la evaluación formativa debe garantizar que los medios de ese sistema son adecuados a las características de los implicados en el proceso evaluado (figura 7). La función reguladora que toda evaluación posee se pone aquí de manifiesto en sentido inverso: en el primer caso, es la persona la que debe ajustarse al sistema, y en el segundo es el sistema el que debe adaptarse a la persona. Esta meta última será muy difícil de alcanzar si se continúa utilizando la evaluación únicamente como comprobación o como obstáculo que hay que superar, y no se aplica para contribuir a la mejora de los propios procesos educativos: la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno.

FIGURA 7
Evaluación sumativa y formativa

<i>Evaluación formativa</i>	<i>Evaluación sumativa</i>
Es aplicable a la evaluación de procesos	Es aplicable a la evaluación de productos terminados
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado
Permite tomar medidas de carácter inmediato	Permite tomar medidas a medio y largo plazo

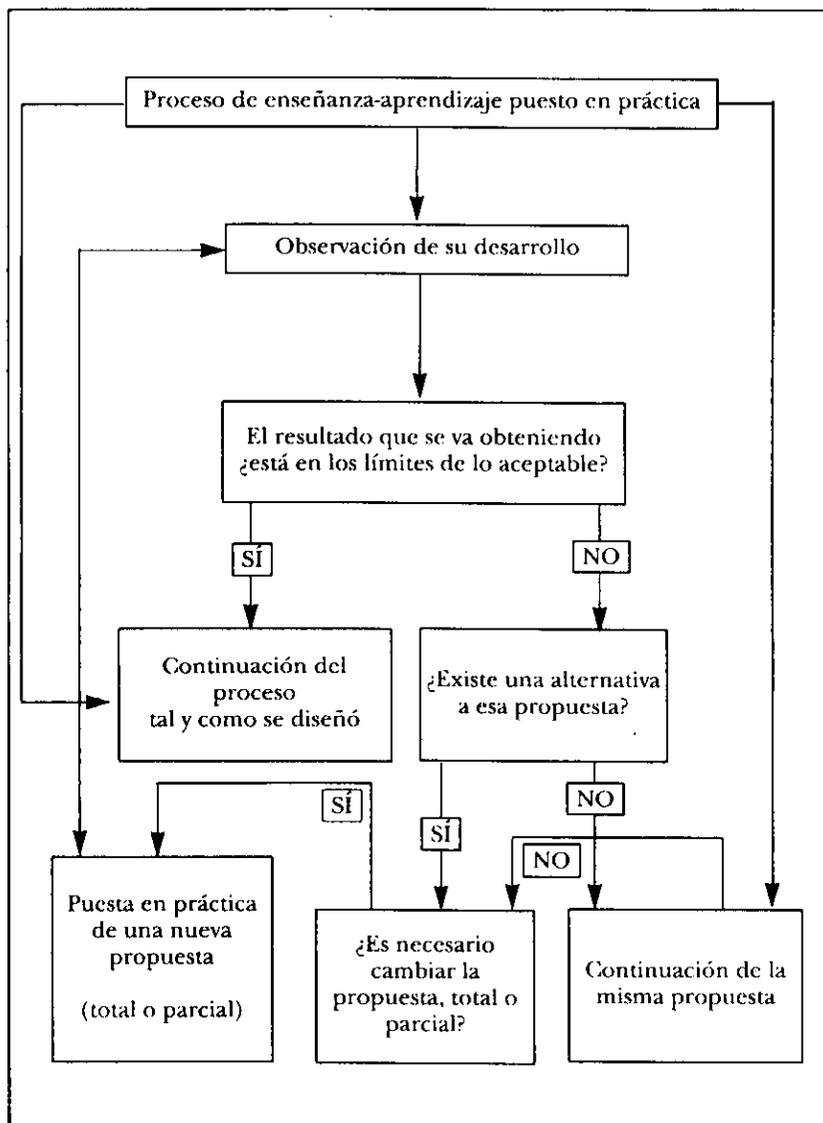
Este *ajuste* de procesos puede darse por un rasgo importante que interviene en la misma definición de evaluación formativa: su carácter de *continuidad*. Es decir, la evaluación formativa debe ser continua para poder llevar a cabo su función. Un esquema de su posible aplicación aparece en la figura 8. Como se ve, supone una reflexión constante sobre el quehacer docente, planteándose siempre cómo se está produciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje, si va funcionando como estaba previsto, si es necesario modificar las propuestas –total o parcialmente– o si es positivo continuar como se previó, etc.

Allal, Cardinet y Perrenoud (1979, 132), refiriéndose a la evaluación formativa aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, señalan tres características que la distinguen:

- La recogida de datos concernientes al progreso y las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos.
- La interpretación de esta información desde una perspectiva criterial, y en la medida de lo posible, diagnóstica de los factores que originan las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno.
- La adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación realizada de los datos recogidos”.

En cualquier caso, si se consigue desarrollar la evaluación formativa con todas sus virtualidades, se evidenciará su funcionamiento como estrategia de mejora y se comprobará la mejor y mayor consecución de los objetivos propuestos. Es decir: que no sólo mejorarán los procesos, sino que, en consecuencia, mejorarán también palpablemente los resultados de aprendizaje que se alcancen por parte del alumnado. Si esto no ocurriera, no nos engañemos, algo estaría fallando. No pueden separarse procesos y rendimientos, porque constituyen dos caras de una misma moneda. Siempre el resultado es consecuencia de un proceso. La persona es *una* y si los medios que utiliza para aprender son más adecuados a su personalidad y, por lo tanto, su proceso de aprendizaje mejora, también mejorarán sus resultados o aprendizajes finales. La educación es un todo en el que, sólo a efectos metodológicos, desglosamos sus componentes. En la realidad educativa diaria cualquier ingrediente positivo que incorporemos favorecerá el conjunto y cualquier elemento negativo que aparezca distorsionará la actuación prevista. Es una observación que hay que tener en cuenta a lo largo de estas páginas, para no perder de vista la glo-

FIGURA 8
Aplicación de la evaluación formativa
(Adaptado de Peterson, P. L., y Clark, C. M.: 1978)



bilidad de la acción docente y la unicidad de la persona –discente– a quien se forma y con quien se trabaja.

La evaluación según su normotipo

El normotipo es el referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto.

Según este referente sea externo o interno al sujeto –en nuestro caso concreto de evaluación de aprendizajes en el alumnado–, la evaluación se denomina *nomotética* o *idiográfica*, respectivamente.

Evaluación nomotética

Dentro de la evaluación nomotética podemos distinguir dos tipos de referentes externos, que nos llevan a considerar la evaluación normativa y la evaluación criterial.

La *evaluación normativa* supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado. Es decir, que si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente o, al menos, por debajo de lo que lo sería si estuviera en un grupo de nivel general más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo, cuando esta valoración no responde con exactitud a sus posibilidades reales frente a los referentes externos marcados por el sistema educativo.

Aunque el profesor inmerso en este tipo de evaluación no sea consciente de su forma de valorar, la descrita es una situación absolutamente generalizada. En efecto, hay que reconocer que es muy difícil –prácticamente imposible– mantenerse al margen del clima generado en un grupo por su nivel de aprendizaje y que se valora por encima de sus potencialidades reales al alumno que demuestra dominar algo más que el resto de los objetivos previstos en una programación.

Esta situación se demuestra objetivamente mediante la aplicación de pruebas estándar a una muestra significativa de alumnos y alumnas, obteniendo su valoración con unos criterios fijados de antemano y contrastando los resultados con las “calificaciones” anteriores dadas por el profesorado a esos alumnos. Un ejemplo, experimentado por mi parte

en 1983, fue la aplicación de las pruebas elaboradas por el Ministerio de Educación y Ciencia para evaluar las enseñanzas mínimas del ciclo inicial de la Educación General Básica. Fueron seleccionados los centros donde debía realizarse la aplicación y, entre otros, resultó elegido uno público (Colegio A) de un barrio marginal, con la mayoría de su población en paro y una clase sociocultural nítidamente baja; a la vez, también apareció en la muestra un segundo (Colegio B) del centro de la ciudad, privado subvencionado —en aquel momento— y cuyos alumnos pertenecían claramente a una clase sociocultural media/alta. Los datos obtenidos de la aplicación aludida se volcaron en unos registros diseñados homogéneamente, en los que aparecía una columna con la valoración obtenida por cada niño en la prueba estándar y otra paralela donde se reflejaba la valoración que se había dado al niño al final del curso anterior. En una comprobación superficial, seleccioné varios niños y niñas que habían sido valorados con “5” en la prueba estándar, pertenecientes a los dos colegios, y, mientras en el Colegio A eran alumnos “sobresalientes” por sus calificaciones anteriores, en el Colegio B eran solamente “aprobados” o, incluso en el caso de una niña, estaba reprobada y permanecía en el ciclo (figura 9).

Otra situación muy frecuente es la que se presenta a todo profesor cuando corrige los ejercicios o pruebas realizados por los estudiantes de un mismo grupo. Cuando comienza, de forma estricta, y un alumno no ha respondido a los objetivos que se pretendían y no domina un mínimo de contenidos previstos, le reprueba. El segundo, tercero, cuarto..., corren la misma suerte. Cuando ese mismo profesor está leyendo el ejercicio duodécimo, y encuentra dos cuestiones medianamente explicadas, da un respiro porque ya alguien se ha enterado

FIGURA 9

Influencia de la evaluación normativa en las valoraciones individuales

COLEGIO A			COLEGIO B		
<i>Alumno/a</i>	<i>Calificación estándar</i>	<i>Calificación profesor</i>	<i>Alumno/a</i>	<i>Calificación estándar</i>	<i>Calificación profesor</i>
Alumno x	5	8	Alumno c	5	4
Alumna y	5	9	Alumno d	5	3
Alumno z	5	10	Alumna e	5	5

de algo, y aprueba a ese alumno. A partir de ahí, los criterios (?) se van ampliando y flexibilizando y es probable que el ejercicio trigésimo apruebe con el mismo contenido con el que ha reprobado el primero. Pongo el interrogante al lado de criterios porque, efectivamente, de lo que está adoleciendo esta evaluación es de falta de criterios claros, únicos, prefijados..., que sirvan de referente para analizar el contenido del ejercicio y, por lo tanto, para establecer unas normas medianamente "justas" en la valoración de todo el grupo.

En otros apartados de esta obra seguiremos comentando situaciones similares que aparecen en el modelo de evaluación que actualmente se practica en nuestro sistema de enseñanza y que, urgentemente, deben ser superadas para remediar algunos -demasiados- efectos negativos que el sistema ejerce sobre las generaciones que lo padecen.

Es válida la evaluación normativa cuando se pretende determinar la posición ordinal de un sujeto dentro de un grupo, en cuyo caso las normas de valoración estarán en función directa de lo que el conjunto del alumnado (u otro tipo de población) domina o deja de dominar. Pero la ordenación de los estudiantes como "primero" o "último" del salón no me parece, precisamente, ni recomendable ni educativo, por lo que considero que este tipo de evaluación no resulta apropiada para nuestros fines, ya que carece de referencia válida y fiable tanto para la persona que se forma como para el profesorado que la valora.

La *evaluación criterial*, precisamente, intenta corregir el fallo que plantea la evaluación normativa, y propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos, claros..., para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar. Fue propuesta por Popham, J.W. (1980), a la vista de las disfunciones que, permanentemente, se producían en la valoración del alumnado por la influencia, ya descrita, del nivel general del grupo en la valoración de cada uno de sus miembros.

En palabras de Popham, "una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido" (1980, 147-148). El mismo autor señala que lo fundamental en la evaluación criterial se basa en:

- 1) La delimitación de un campo de conductas bien explicitado.
- 2) La determinación de la actuación del individuo en relación con ese campo" (1980, 151).

Para desarrollar una estructura correcta y valorar de este modo, en primer lugar hay que distinguir bien los objetivos de los criterios de evaluación. Y, después, transformar secuencialmente el objetivo en comportamientos observables y valorables (Orden, A. de la: 1982), que traduzcan lo que el objetivo pretende que la persona alcance y que resulte posible de evaluar mediante los criterios establecidos.

Los objetivos (más o menos generales, de una etapa, ciclo o curso, o de un área curricular) marcan la meta a la que se pretende llegar. Los criterios³ de evaluación deben especificar detalladamente cuándo se considera que un alumno ha alcanzado un objetivo determinado. Un ejemplo: el objetivo didáctico de un ciclo de Educación Primaria, en el área de Lengua y Literatura, puede ser que el alumnado domine la ortografía. ¿Cuándo voy a afirmar que un alumno ha alcanzado ese objetivo? Aquí cabe especificar el criterio oportuno. Si es para el primer ciclo de la etapa, puedo considerar que un alumno ha logrado el aprendizaje si en sus escritos no comete más de un 10% de faltas de ortografía, de acuerdo con la secuenciación correspondiente del objetivo para este ciclo (saber utilizar el punto y aparte, el punto y seguido y la coma; usar correctamente las mayúsculas y aplicar bien la norma de escribir m antes de p y b).

La especificación detallada de estos criterios sirve, evidentemente, para valorar de forma homogénea a todo el alumnado y para determinar el grado de dominio que debe tener un alumno en relación con el objetivo que se pretende.

No obstante, se corre el riesgo –ya experimentado en años anteriores por nuestra educación– de desglosar hasta tal punto las conductas o comportamientos que los estudiantes deben seguir (Bloom, B.S. y cols.: 1972), que tanto ellos como el profesorado queden atados de pies y manos en la programación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en su desarrollo, lo cual supone seguir un modelo absolutamente conductista del aprendizaje y es un peligro evidente que debe evitarse. Hay que señalar unos criterios de evaluación, pero con la suficiente amplitud que permita la práctica de un proceso realmente

³ La palabra "criterio" procede del griego: juzgar, y es definida por el *Diccionario de la Real Academia Española* (1992) como: "Norma para conocer la verdad. // 2. Juicio o discernimiento". Por su parte, ésta es la primera acepción que el mismo Diccionario ofrece de "discernir": "Distinguir una cosa de otra, señalando las diferencias que hay entre ellas".

educativo, capaz de ser regulado en su camino en función de las necesidades y circunstancias de cada persona y del entorno en el que tiene lugar la educación. Por lo tanto, teniendo en cuenta las aportaciones actuales de la psicología evolutiva y de la psicología del aprendizaje y las implicaciones que deben tener para las interacciones positivas en el aula, el criterio de evaluación, desde un punto de vista pedagógico, será la pauta o norma mediante la cual se lleve a cabo la evaluación tanto de los procesos como del logro de los objetivos que se hayan marcado, por áreas, para cada ciclo o curso de las diferentes etapas educativas. De esta forma, aunque esté marcado un nivel concreto de consecución, el profesorado lo podrá contextualizar autónomamente al ritmo y estilo de aprendizaje de cada sujeto y acompañarlo en función de sus peculiaridades. Ello implica poder modificar, con cierta flexibilidad, durante el proceso los planteamientos iniciales cuando se considere imprescindible, lo cual no obsta, como digo, para que en cada objetivo se identifiquen los criterios de evaluación más apropiados, que sean válidos como referentes equilibrados y homogéneos en la emisión de juicios de valor para la valoración formativa y estimuladora del alumnado.

Evaluación idiográfica

Cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada, la evaluación se denomina idiográfica.

El realizarla supone la valoración psicopedagógica inicial de esas capacidades y posibilidades del alumno o alumna, y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un periodo de tiempo determinado (un curso, un ciclo). De acuerdo con esa valoración y estimación realizadas, el alumno va siendo evaluado durante su proceso e, igualmente, se valora el rendimiento final alcanzado. Si éstos coinciden, al menos, con lo estimado, se considera el rendimiento satisfactorio; de lo contrario, el rendimiento sería insatisfactorio, si bien puede estar ocasionado por diversas causas, incluso ajenas a la voluntad del alumno evaluado.

Este tipo de evaluación es positivo individualmente porque se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la vo-

luntad que pone en aprender y formarse. Evalúa, en síntesis, lo más importante en la educación personal: las actitudes. Pero choca con los planteamientos sociales de todo sistema educativo en los países del mundo desarrollado (capitalista y competitivo por definición). Un alumno, así, puede haber alcanzado todos los objetivos que razonablemente debía tras un proceso adecuado de aprendizaje y, simultáneamente, estos objetivos pueden no ser suficientes al compararlos con los exigidos por el sistema educativo para otorgar una titulación, por ejemplo, o para promocionar a otro ciclo o curso. Con lo cual, estaríamos ante la situación de un alumno con valoración idiográfica satisfactoria, pero insuficiente ante los criterios externos marcados por el sistema general de enseñanza. También se nos presenta el caso contrario: el alumno que alcanza suficientemente los criterios establecidos desde el exterior, pero cuyo rendimiento no es satisfactorio porque no cubre sus posibilidades de desarrollo, estimadas como más amplias.

Ambas situaciones resultan problemáticas, aunque quizá más la primera que la segunda. La segunda resulta más irritante e injusta frente a la anterior, porque, casi siempre, en estos casos se está dando preferencia a la consecución de objetivos que implican el dominio de contenidos conceptuales, frente a los procedimientos o actitudes, que son más educativos y más relevantes para el futuro desarrollo personal, estudiantil o profesional del alumno ahora evaluado. Por lo que se refiere a la primera, cuando el alumno presenta necesidades especiales de educación –de lo contrario no debería aparecer el caso descrito– o dificultades específicas provenientes de circunstancias particulares, hay pocas soluciones para la “concesión” del título correspondiente –hacer un regalo de esta índole supone una estafa, tanto para el alumno como para la sociedad–, pero sí las hay para su orientación personal y profesional. Se debe buscar su integración más positiva en el entorno en que viva, mediante una profesión adecuada que le permita salir adelante –siempre que sea posible– y a través de la cual se realice y se sienta feliz. El título, en estos casos, suele importar más a la familia que al alumno, y no debe significar nada para que tenga lugar el desarrollo máximo de las capacidades del adolescente evaluado.

La conjunción de ambas evaluaciones –criterial e idiográfica– debe aportar soluciones a los problemas expuestos. ¿Cómo? Posiblemente incorporando elementos idiográficos a los criterios de evaluación para el alumnado. Dando más importancia a los procesos de desarrollo actitudinal, social, afectivo, etc., que a la adquisición de aprendizajes pu-

ramente conceptuales. Adaptando a cada alumno los criterios generales de evaluación establecidos: no eliminando lo imprescindible, pero sí matizando o incorporando lo que resulte necesario para la formación de un estudiante concreto y personalizado. Esta labor está en manos de los educadores, cada día, cuando establecen la comunicación habitual con sus alumnos, esa comunicación educativa que es el eje de todo proceso de enseñanza y que debe contextualizarse según la interacción particular que tiene lugar en cada aula.

La evaluación según su temporalización

De acuerdo con los momentos en que se aplique la evaluación, ésta puede ser *inicial*, *procesual* o *final*.

Evaluación inicial

La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen.

Tal situación de partida puede presentarse:

- a) Cuando un alumno llega por primera vez a un centro, bien para comenzar su escolaridad, bien para continuarla. En el primer caso, será necesario realizar una amplia captura de datos para precisar del mejor modo las características de todo tipo del alumno (personales, familiares, sociales, etc.). Esta primera evaluación tiene una función eminentemente diagnóstica, pues servirá para conocer a ese alumno y poder adaptar al máximo, desde el primer momento, la actuación del profesor y del centro a sus peculiaridades. En el segundo caso, es de suponer que el alumno aporte su expediente escolar, de manera que la evaluación inicial estaría en función de los datos

ya poseídos y de los que falten para completar los necesarios en el nuevo centro. Para cualquiera de las dos situaciones se cuenta, habitualmente, con registros diversos –oficiales y particulares de cada centro– en los que anotar los datos recogidos (Knapp, R.H.: 1983).

- b) Cuando se comienza un proceso de aprendizaje concreto, como puede ser el trabajo con una unidad didáctica. En esta situación la evaluación inicial resultará útil para detectar las ideas previas que el alumnado posee en relación con el tema que se va a tratar. Igualmente, se pondrán de manifiesto las actitudes hacia la temática –en su caso– y el mayor o menor dominio de los procedimientos que van a ser necesarios para su desarrollo. Los medios para conseguir estos datos son variados: un coloquio, un debate, la realización de unos trabajos preparatorios..., pueden ser idóneos para su obtención. A partir de la información conseguida, se adaptará convenientemente el principio de la unidad didáctica programada, para adecuarla a los conocimientos generales del grupo. Mediante el desarrollo oportuno se intentará que todos alcancen los objetivos básicos e imprescindibles para poder seguir adelante en el proceso de aprendizaje subsiguiente. En algunos casos, incluso, habrá que posponer una unidad concreta o, si no es determinante en ese curso o ciclo, deberá aplazarse hasta otro curso posterior en el que los alumnos tengan la madurez o los conocimientos suficientes para poder asimilar los nuevos contenidos y alcanzar los objetivos propuestos en ella.

Sin una evaluación inicial falta el conocimiento previo que es preciso poseer de una persona en pleno desarrollo para poder adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y cumplir de esta forma la función reguladora que hemos asignado a la evaluación.

Evaluación procesual

La evaluación procesual es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y

toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo de tiempo en el que se realizará estará marcado por los objetivos que hayamos señalado para esta evaluación. Puede referirse al tiempo que dura el desarrollo de una unidad didáctica (una semana, quince días, 6/8 horas...), a un periodo trimestral de aprendizajes, anual, bianual (un ciclo completo de dos años)... Estará en función del tipo de aprendizajes que se evalúen (las actitudes es preciso valorarlas en plazos amplios; lo contrario es imposible y, por lo tanto, absolutamente superficial) y, además, hay que tener en cuenta que, desde esta perspectiva, se superpondrán unas y otras evaluaciones procesuales: la de objetivos que implican asunción de actitudes a lo largo de un curso, con la de objetivos que suponen la adquisición de conceptos o del dominio de procedimientos, durante quince días o un mes. Ambas son evaluaciones procesuales, cuyos resultados permanentes se van anotando en los registros preparados para ello.

La evaluación procesual es la netamente formativa, pues al favorecer la toma continua de datos, permite la adopción de decisiones "sobre la marcha", que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos. Aparece un "error" que no usará para sancionar ni para calificar negativamente, sino que será útil para detectar el problema de aprendizaje que ha puesto de manifiesto; se resuelve mediante la adecuación de unas determinadas actividades o las explicaciones oportunas y se continúa el proceso de aprendizaje. Con este modo de actuar, será más fácil que la mayoría de los alumnos y alumnas lleguen a alcanzar los objetivos básicos propuestos para todos. Si el profesorado no posee estos datos hasta que ha transcurrido un mes, la oportunidad de subsanar las dificultades presentadas, que así es relativamente sencillo brindar a los alumnos, se hace prácticamente imposible. Cuando se ofrece, ya suele ser tarde: el alumno ha perdido el interés o no puede combinar varios aprendizajes simultáneos para continuar al mismo ritmo del grupo.

Del mismo modo, llevar a cabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, pues es durante el tiempo en que tiene lugar cuando se pueden comprobar los fallos y los elementos que están funcionando positivamente, para —si es posible— subsanarlos o reforzarlos, respectivamente, de inmediato y, en un momento posterior, confirmar o reformular las líneas de programación con las que se trabaja.

Evaluación final

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso —en nuestro caso, de enseñanza y aprendizaje—, aunque éste sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre. En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes.

Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ello debe tener funcionalidad sumativa. Si coincide con una situación en la que tiene que decidirse definitivamente acerca de la obtención de un título, por ejemplo, será final y sumativa; pero si se sitúa al terminar el trabajo con una unidad didáctica, resultará simplemente final..., e inicial del trabajo que se va a realizar al día siguiente. Por ello, la evaluación final puede adoptar las dos funciones descritas anteriormente para la evaluación: formativa y sumativa. Servirá, así, en su función formativa, bien para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno, bien para retroalimentar la programación del profesor, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En su función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia.

Los resultados de la evaluación final, por otra parte, pueden analizarse e interpretarse con tres referentes distintos:

- a) En relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos para la unidad didáctica, el final del trimestre, curso o ciclo, de manera que se determine la situación de cada alumno en relación con los aprendizajes que institucionalmente se encuentran establecidos para ser conseguidos por todo estudiante al que haya que dar un título que avale su superación. Se tratará en este caso, por lo tanto, de una *evaluación nomotética criterial*.
- b) En relación con la evaluación inicial realizada a cada alumno y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se estimaron

podía alcanzar. Se determinará así lo satisfactorio o insatisfactorio de su rendimiento y se estará realizando, en consecuencia, una *evaluación idiográfica*.

- c) En relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo o, incluso, del conjunto del grupo en comparación con otros grupos de alumnos del mismo curso o ciclo en el centro o de distintos centros. En este caso se estará llevando a cabo una *evaluación nomotética normativa* que, si bien creo que no debería llegar al alumno o grupo particular, sí puede resultar interesante e ilustrativa para el profesorado y para el centro, pues le sirve de referente para conocer su situación y valorar la calidad educativa que está ofreciendo a su comunidad.

Por último, sólo quiero hacer la observación de que evaluación final no tiene por qué coincidir con "examen", "control"..., o prueba semejante. Si el profesor considera que no posee datos suficientes para valorar lo conseguido por sus alumnos, puede realizar un trabajo o prueba donde lo constate fehacientemente. Pero si dispone de bastante información como para valorar con seguridad los aprendizajes alcanzados, la evaluación final constituirá un análisis y reflexión sobre los datos obtenidos, que llevarán a la formulación de la valoración correspondiente. Téngase en cuenta, además, que algunos de los objetivos educativos nunca van a poder comprobarse en una situación puntual como es la del tradicional examen: los relacionados con el desarrollo social, actitudinal, afectivo..., los relativos a comunicación oral..., deben evaluarse procesualmente y, como resultado de esa valoración continua, emitir el resultado final acerca del rendimiento logrado por el alumno.

La evaluación según sus agentes

De acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación, se dan procesos de *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación*.

Autoevaluación

La *autoevaluación* se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc.

Al tratar la autoevaluación en el terreno profesional, hay que considerar la conveniencia, primeramente, de introducir su práctica de modo habitual entre los alumnos y alumnas. Con diferentes grados de complejidad, según las edades a las que nos refiramos, el alumnado es perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para que lo haga con seriedad y con corrección —no arbitrariamente ni por juego—, y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación y progresos. Al comenzar el desarrollo de una unidad didáctica, se facilitará a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan autoobservarse y examinar su trabajo continuo y, así, llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso. Esta orientación del docente es importante —imprescindible— también para evitar la excesiva influencia de la subjetividad en la propia evaluación, mucho más frecuente cuanto más inmadura es la persona que la realiza. La época de estudiante se caracteriza por ser esencialmente evolutiva y cambiante, con gran predominio de la subjetividad, dadas las características de inmadurez a que aludimos. Así, los alumnos con una autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimulante, infravalorarán sus trabajos, mientras que los optimistas, con alta autoestima o un medio familiar y social que los ayude, valorarán en exceso todo lo que realicen. Estas tendencias hay que encauzarlas y, precisamente, en este proceso de ajuste y equilibrio consiste ese “aprender a valorar” que se pretende en la educación.

En segundo lugar, muchos de los objetivos educativos de la educación obligatoria implican que el alumno sea capaz de “valorar” en términos genéricos, que luego se aplica a diferentes cuestiones, según las áreas curriculares donde se incardinan: el patrimonio artístico y cultural, la riqueza lingüística, las actitudes solidarias o no discriminatorias,

etc. Para aprender a valorar, el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en relación con diferentes ámbitos. Una forma de evaluación es la autoevaluación del propio trabajo y la propia actividad. Por eso, en este caso la autoevaluación se convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar uno de los objetivos educativos previstos: el de que el alumno sea capaz de valorar.

En tercer lugar, desde el enfoque de evaluación de la enseñanza o la práctica docente, la autoevaluación continua que realice el profesor de su actividad en el aula y en el centro constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas y oportunas. Muchas veces se deciden cambios sin fundamento..., y todos sabemos que cambiar por cambiar no conduce a nada: se acierta o se falla por puro azar, mínimamente orientado en función de la experiencia que tenga el profesor en cuestión. Las opciones en uno u otro sentido deben estar asentadas en reflexiones evaluadoras rigurosas: la adopción o rechazo de una metodología, de un tipo de actividades, de un programa..., será el resultado de una valoración de la teoría y práctica anteriores con ellos.

Coevaluación

La *coevaluación* consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar. Tras un trabajo en equipos, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros, por ejemplo. En un coloquio, se valora conjuntamente el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, actuaciones especialmente destacadas de algunos alumnos, etc. Es posible, igualmente, pasar un cuestionario -anónimo- a los alumnos, para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastar así con lo percibido por el profesor o profesora.

Son diferentes los caminos mediante los cuales llevar a cabo la coevaluación, pero es importante tener en cuenta que, si no hay costumbre en el grupo de realizar prácticas de este tipo, debe comenzarse por

valorar exclusivamente lo positivo. Las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor. No se debe olvidar que los alumnos tienen la misma visión o percepción de "para qué se evalúa" que muchos profesores y que la sociedad en general, y que habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para "reprobar". Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tienen oportunidad: decir lo que han hecho mal los otros, con lo cual los efectos de la coevaluación pueden convertirse en la disgregación del grupo y el rechazo de todos contra todos. Hay experiencias muy negativas de esta práctica y, por ello, hay que tomar todas las precauciones necesarias. ¿Es interesante? Sí. Sin duda alguna. Pero se dan dos situaciones claras, con fases intermedias entre una y otra:

- a) Si el grupo de alumnos viene realizándola habitualmente, deberá poseer una visión positiva de la evaluación; evaluar constituirá una fase del proceso educativo que sirve para mejorar poco a poco el propio aprendizaje y todo cuanto ocurre en el aula, por lo cual es favorable y beneficioso para el grupo.
- b) Si el grupo de alumnos nunca la ha realizado, habrá que comenzar por explicar cuál es la finalidad de la evaluación y, más en concreto, de la coevaluación. Y no sólo hay que explicarlo: hay que demostrarlo con la práctica habitual del profesor en el aula. Ahí es donde el grupo se convencerá de las virtualidades de la evaluación; de nada vale que el profesor "diga" que los fines de la evaluación se centran en la mejora de todos, si luego examina y la evaluación sólo sirve para aprobar o reprobar. El conjunto de prácticas evaluadoras debe responder a un mismo planteamiento, coherente con la teoría que se intercambie con los alumnos. En caso contrario, es mejor no introducir nuevas prácticas que pueden redundar negativamente en el proceso educativo. En esta segunda situación que planteamos es donde resulta preferible comenzar evaluando aspectos positivos del trabajo, de manera que no se dé pie a que surja alguna actitud negativa que deteriore la práctica comenzada.

Heteroevaluación

La *heteroevaluación* consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos, y a cuyo proceso se dirigen principalmente las páginas de esta obra.

Es un proceso importante dentro de la enseñanza —como ya ha quedado puesto de manifiesto—, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, “injusto”, poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa.

Consideraciones finales

Para terminar este apartado quiero insistir en algo ya apuntado antes: la tipología de la evaluación expuesta es válida para presentar claramente las virtualidades que ofrece la evaluación desde diferentes enfoques o perspectivas, pero en la práctica, en su aplicación al quehacer diario pueden darse mezclados algunos de los tipos descritos y, sobre todo, se conjuga su funcionalidad para conseguir la meta común: la mejor formación del alumnado. Así, tanto la evaluación inicial como la final pueden ser, a la vez, formativas o sumativas —según la funcionalidad con la que se apliquen—; lo mismo ocurre con la autoevaluación o coevaluación, que, además, pueden ser iniciales, procesuales o finales. La evaluación criterial o la idiográfica se aplicarán para perfeccionar o para seleccionar, al principio, durante o al final de un proceso e incorporando a ellas autoevaluaciones o coevaluaciones del propio alumnado... La acción educativa es variada y requiere soluciones diversificadas que permitan que la enseñanza de un profesor y el aprendizaje de un alumno caminen al unísono. Este aprendizaje, en definitiva, es un continuo que no se rompe ni se divide en compartimentos estancos. Por ello, la acción educativa eficaz debe plantearse también como tal y, en consecuencia, la evaluación no puede aplicarse aisladamente ni sin interferencias permanentes de todas las perspectivas. La evaluación final es la evaluación inicial del día siguiente...

La ordenación de la labor entre docente y discente se realizará seleccionando el tipo de evaluación más adecuado para cada situación y los objetivos que se pretendan con ella, eligiendo técnicas e instrumentos para llevarla a cabo y poniéndola en práctica, colegiadamente, del mejor modo posible. Pero, una vez organizado el proceso –de forma rigurosa pero flexible–, en el camino se presentarán multitud de ocasiones en las que será necesario echar mano de todo tipo de recursos para resolver determinadas circunstancias que se planteen con ciertos alumnos: de ahí la conveniencia –la exigencia profesional– de disponer de cuantos conocimientos evaluadores –en este caso– sea posible y aplicarlos en los momentos del camino en que resulten útiles para superar una situación.

La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Y evaluar no siempre resulta fácil, pero siempre es ineludible. La evaluación es compleja porque desemboca no sólo en asumir, sino también en rechazar muchas posibilidades, y la abundancia de posibilidades implica una drástica y, a veces, dolorosa selección. Por eso, quizá, resulte más fácil rechazar con certeza que asumir sin dudas. Por eso, una vez más, insistimos en las ventajas de valorar no sólo lo negativo (lo claramente rechazable), sino todo lo que de positivo aparezca en el proceso educativo: analizar las ventajas de cada elemento ofrecerá criterios válidos en los que apoyar la elección de una ruta y no la de otra similar.

Un automovilista, al evaluar una situación y realizar cierta maniobra, puede jugarse la vida; un médico, al valorar el estado de un paciente y ponerle un tratamiento, puede poner en peligro su salud, lo mismo que un juez la libertad de un acusado o un profesor al valorar a un alumno puede –por “indulgente” o “exigente”– poner en peligro su adecuada educación. Estos riesgos, ¿no son lo suficientemente graves como para ser minimizados mediante la asunción de las necesarias precauciones con el fin de brindar las mayores garantías de rigor a los afectados? La libertad individual que todo profesional debe tener para desarrollar su trabajo –la libertad de cátedra, por ejemplo– no puede implicar el ejercicio de la arbitrariedad. Por eso, si la evaluación debe ser objetiva, hay que saber que será más objetiva cuanto más colegiada, ya que la subjetividad de la persona se objetiva al contrastarse con otras subjetividades y al regir los juicios por criterios equivalentes –y previamente establecidos– para todos.

Enseñar puede ser fácil. Lo difícil es enseñar bien. Enjuiciar a alguien puede hacerse apresuradamente, pero evaluar a una persona o

un proceso educativo completo es una tarea seria y compleja. El denominado "fracaso escolar" esconde un número de personas concretas que se han malogrado desde el punto de vista educativo. ¿Qué agricultor se sentiría satisfecho si todos los años se le malograra el 30, 40 ó 50% de su cosecha? ¿Qué fábrica podría permitirse el lujo de desechar el 30, 40 ó 50% de su producción? Ya ha quedado dicho: descalificar o reprobar es fácil; reorientar, reenseñar para que alguien aprenda lo que antes no aprendió excluye ser un docente repetitivo –casi mecánico–; exige ser flexible e innovador, creativo, evaluador, conocedor de que muchos y distintos caminos conducen a la misma Roma. El conocimiento, las destrezas, las actitudes no son algo que se posee o no se posee, sino un hacerse, desarrollarse, conformarse permanentemente, aunque también un olvidarse, perderse, bloquearse o inhibirse. El sujeto que aprende no es una computadora a la que se debe instalar un programa, sino un ser inteligente que se debe formar para que pueda ser libre y asuma ser responsable. Justamente para ser libres y responsables es preciso poder y saber evaluar, de manera que algo que también tiene que enseñar el docente a sus alumnos –como antes quedó señalado– es a evaluar y evaluarse; por eso la autoevaluación y coevaluación son básicas y constitutivas de una educación que pretende procesos libres, auténticos, comprometidos e innovadores. Conocer, juzgar, valorar..., son palabras sucesivas en un proceso educativo en el que el sujeto madura equilibradamente para saber, saber hacer y saber ser con los otros.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, los objetivos que permite perseguir la aplicación de un modelo evaluador cualitativo, formativo y continuo, adaptado convenientemente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se limitan ya a comprobar lo aprendido por el alumnado cada cierto tiempo, sino que amplían sus expectativas y posibilidades y cubren un campo más extenso, más completo, pues la evaluación se incorpora, desde el principio, al camino del aprender y enseñar, y ofrece, en consecuencia, mayores aportaciones y apoyos al conjunto del proceso que transcurre.

En concreto, los objetivos que pretende la evaluación, considerando el concepto adoptado para la misma y las diferentes perspectivas comentadas en su tipología, serán:

1. Detectar la situación de partida general para dar comienzo a un proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos y alumnas, en función del diagnóstico realizado en el paso anterior.
3. Durante la aplicación de cada unidad didáctica:
 - a) Conocer las ideas previas del alumnado.
 - b) Adaptar el conjunto de elementos de la unidad a la situación del grupo.
 - c) Regular el proceso de enseñanza y aprendizaje: reforzando los elementos positivos, eliminando los elementos negativos, adaptando las actividades a las posibilidades de cada alumno, superando de inmediato las dificultades surgidas.
 - d) Controlar los resultados obtenidos.
 - e) Mantener los objetivos no alcanzados, incorporándolos a unidades siguientes.
4. Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos con el desarrollo de las unidades didácticas que la componen.
5. Orientar al alumnado para futuros estudios o salidas profesionales.
6. Elaborar informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que sigue cada uno de los alumnos.
7. Regular y mejorar la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro como para su actividad en el aula.
8. Controlar el rendimiento general del alumnado, para su oportuna promoción o titulación.
9. Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para el centro.

El disponer de permanente información sobre el proceso educativo que está teniendo lugar y, también, acerca de los resultados últimos conseguidos o de la idoneidad mayor o menor de ciertos programas o recursos, permite claramente conseguir los objetivos aquí señalados.

CAPÍTULO IV

REFORMAR LA EVALUACIÓN PARA REFORMAR LA ENSEÑANZA

SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y CURRÍCULO

La pregunta que nos podemos plantear ante la insistencia en la necesidad de modificar la evaluación –a cualquier nivel que se trate– es: *¿resulta tan decisiva la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y para poder aplicar correctamente los principios psicopedagógicos actuales? ¿Es tan importante el cambio de la evaluación para conseguir el modelo educativo exigido por nuestra sociedad y el perfil de ciudadano adecuado para el futuro?*

Mi respuesta tajante –que intentaré justificar y razonar después– es que sí. Que resulta absolutamente imprescindible establecer un modelo evaluador acorde con la sociedad que se desea, con los objetivos generales del sistema educativo y con el modelo de persona que parece la idónea para vivir dignamente en los grupos sociales del futuro (la educación va siempre desfasada en sus objetivos: prepara en función de la sociedad actual a sujetos que van a vivir en una sociedad desconocida: la del mañana).

Como cuestión previa, hay que reflexionar acerca de la consideración del sistema educativo como un todo interrelacionado, en el que la totalidad de sus partes deben funcionar en una misma dirección, con unos mismos objetivos..., con unas bases comunes que respondan a la filosofía del sistema y a lo que se pretende con él.

En primer lugar, el sistema educativo viene condicionado por la sociedad en la que se implementa. Reproduce muchas de sus virtudes y también muchos de sus defectos, que intenta superar desde un planteamiento renovador. Es la dialéctica habitual en la que se mueve la educación: se ve condicionada por la sociedad, reproduce –de modo inconsciente, en la mayor parte de los casos– sus rutinas y, a la vez, se propone soluciones innovadoras para llegar a una sociedad mejor.

Cada grupo social, en función de sus parámetros de funcionamiento, desarrolla una política educativa determinada, que pone en práctica a través de su administración correspondiente. Desde las instancias político-administrativas se regula legalmente el marco en el que el sistema educativo debe desenvolverse y, por lo tanto, se señalan los cauces por los que debe discurrir el quehacer de cada centro escolar que se integra institucionalmente en el mismo (figura 10). En ese contexto –con sus limitaciones y con sus posibilidades– tiene lugar la acción educativa de cada día. El centro, además, está integrado por personas de procedencias diversas, con distintas culturas, religiones, etnias, ideologías en general..., y con sus proyectos institucionales debe dar respuesta a lo

FIGURA 10

El centro escolar en el sistema sociopolítico



que esa "sociedad particular" espera de él. Y, como está claro, cada subgrupo de los que conviven en el centro puede esperar respuestas diferenciadas y conseguir objetivos diversos. Están en su derecho y la institución tiene el deber de responder lo más adecuadamente posible a las expectativas que se ponen en ella. La tarea es compleja. Pero hay que abordarla ineludiblemente.

De acuerdo con los razonamientos previos, esta situación deriva, lógicamente, de que vivimos en una sociedad que se rige por un sistema democrático de gobierno, que debe respetar las distintas ideologías que coexisten en él. Ese sistema genera la política y administración educativas coherentes para que se puedan cumplir sus premisas constitucionales y, a partir de ahí, se desarrolla la práctica a través de los equipos de profesores que asumen la responsabilidad de aplicarla en cada centro escolar. Así, el currículo escolar resulta altamente influido por la ideología imperante en una sociedad. Son muchos los autores que han tratado con profundidad este tema; sólo reproduzco una interesante cita de Kemmis, S. (1988, 122-123): "El *currículum* escolar, como otros aspectos de la vida social, está formado ideológicamente. Así, las formas dominantes del *currículum* escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad. La vida y el trabajo de las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad en general...".

El grupo de profesionales que coinciden en el centro, junto con el alumnado y la comunidad educativa en general, crearán un estilo peculiar de funcionamiento social que, si se corresponde con los objetivos de la educación y es concordante, *en todo*, con las respuestas que pretende dar por lo que se refiere a la formación del alumnado, contribuirá decisivamente a que éste alcance un desarrollo personal integrado, coherente, sin contradicciones internas; una preparación para la vida social y laboral que le permita su incorporación crítica y participativa en la misma. De lo contrario, se forman personas inseguras, poco integradas socialmente, contradictorias, con problemas afectivos, sin medios para continuar su actualización permanente en todos los órdenes..., que, en el mejor de los casos, mediante una labor de años llegarán a superar esta problemática –aun con las deficiencias inherentes a los fallos básicos ya insuperables–, y que, en el peor, deberán continuar así, en esas lamentables condiciones, el resto de su vida. Es grande la responsabilidad de la labor educativa, mucho más de lo que se suele pensar. La sociedad presta mucha atención al sector sanitario,

porque piensa, efectivamente; que de sus aciertos o errores depende, en muchos casos, que sigamos manteniendo la vida o la perdamos. Es cierto. Pero también lo es que de la educación que recibe una persona –no sólo en el centro: en su familia, en su televisión...– depende su calidad de vida. *Tener que vivir a pesar de la educación que se ha recibido resulta ciertamente costoso, a veces insoportable.* Y, al fin, la meta de la educación es que la persona disponga de los recursos vitales suficientes para realizarse autónomamente; en definitiva, lo que se persigue teóricamente con la educación es que “la gente viva feliz, aunque no tenga permiso” (Siempre hay que recurrir a la poesía y a los poetas para decir con exactitud y rigor lo que queremos decir. Estos dos versos pertenecen al poema “Te quiero”, de Mario Benedetti).

Estas reflexiones conducen a una conclusión final: la actuación de todas las personas que inciden en la educación, la estructura y organización del centro, sus normas de funcionamiento, su clima, el estilo de dirección, la organización del aula, los proyectos institucionales (educativo y curriculares de etapa) o el enfoque de cada uno de los elementos curriculares que se programen, deben ir en una misma dirección, deben perseguir los mismos objetivos, deben estar imbuidos por unos mismos principios y filosofía..., ya que ésta es la única manera de *educar*, es decir, de crear unas actitudes y una forma de pensar congruente en la persona. No se puede “predicar” lo que hay que hacer, si con los hechos se desdice lo que se aconseja con las palabras. No se puede hablar de democracia, por ejemplo, y que el alumno sienta sobre sí el más puro autoritarismo y la no consideración sistemática de sus pareceres. Si se quiere conseguir un alumno crítico, creativo y participativo, los primeros que deben responder a estas características son los profesores. En el caso que nos ocupa –los procesos de enseñanza y aprendizaje–, la metodología del profesor tiene también que estar en consonancia con las actitudes que se pretenden fomentar en el alumnado: si queremos alumnos participativos, hay que favorecer las situaciones que permitan la participación; si queremos alumnos que respeten las ideas de los demás, hay que dar oportunidad para que se expresen, argumenten y se respeten, etc.

Por lo que se refiere a la evaluación, resultará decisivo que ésta se impregne de los valores (sociales, democráticos, participativos, solidarios...) que se están desarrollando en alumnos y alumnas. No es posible hablar de democracia, de igualdad, de posibilidad de expresión, de participación, etc., y aplicar, en paralelo, un sistema de evaluación san-

cionador y clasificador, que es utilizado como elemento de autoridad (¿?) por el profesorado, como poder totalitario, porque, al fin, lo que importa es "aprobar" y, ante esa situación extrema, el alumno se aviene a asumir cualquier modo de trabajo –el que más gusta a cada profesor– para conseguirlo, aunque esté en total desacuerdo con el sistema y lo considere absolutamente inadecuado. En la mayoría de los casos, los alumnos se inhiben, se desinteresan por aprender y formarse realmente: hacen lo establecido y se desentienden de lo que sería un proceso formativo auténtico. En otros casos, ni siquiera cumplen esos mínimos: se "apean" del sistema –educativo, primero; social, después– en cuanto se convencen de que les resulta imposible seguirlo.

Por ello, los comentarios realizados en el capítulo anterior como reflexión sobre los diferentes tipos de evaluación, deben tenerse en cuenta para incorporar, en cada caso, las perspectivas o enfoques de la evaluación que mejor convengan a los objetivos pretendidos. Una evaluación formativa, continua, criterial, a la que se incorpora la autoevaluación y coevaluación..., será consecuente con los principios que fundamentan una sociedad democrática, con los postulados de la política educativa y con los objetivos generales del sistema educativo, especialmente en sus etapas de educación obligatoria, importantísimas porque afectan a toda la población, que, en muchos casos, no volverá a recibir educación sistemática desde ninguna otra instancia y a la cual, por lo tanto, hay que garantizar los medios básicos para el desenvolvimiento adecuado a lo largo de su vida.

En definitiva: la educación es un todo continuo y global, y los niños y jóvenes aprenden lo que ven hacer, no lo que escuchan, especialmente si esto último es contradictorio con lo anterior. Dado que la evaluación –como ya comentamos– es un elemento que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo absoluto, es de especial interés que se ajuste con gran precisión a las metas educativas que se proponen para el alumnado, de modo que contribuya eficazmente a que se alcancen y no al contrario, como ocurre ciertamente en multitud de ocasiones: que impide, con su práctica diaria, la educación integral y coherente del alumnado.

EVALUACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO

Habitualmente, el modelo de evaluación que está previsto aplicar es lo que condiciona tanto los objetivos que se consiguen como la forma de trabajo en los centros y en las aulas, de manera que éste *dirige* virtualmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que el funcionamiento de los centros educativos: los alumnos aprenden para "aprobar", el COU ha modificado su sentido original y se ha convertido en una preparación para superar la selectividad, lo único importante de los programas es lo que "entra" en un examen, las familias se preocupan sólo cuando su hijo reprueba, muchos centros son considerados de calidad teniendo en cuenta como indicador exclusivo el porcentaje de alumnos aprobados o que obtienen plaza en la Facultad Universitaria que desean, etc., etc. La forma de evaluar, incluso considerada de un modo simplista y con ejemplos que se pueden calificar de lugares comunes, como los que he enumerado, está conduciendo –implícita y explícitamente– la forma de enseñar y aprender en los centros. Se convierte así la evaluación en el eje y la finalidad de la actividad educativa.

Por ello, si se quieren modificar realmente los procesos educativos hay que incidir profundamente en el concepto de evaluación del que se parte, en los objetivos que se pretenden alcanzar con ella y en los procedimientos que se utilizan para ponerla en práctica¹. Así, si se parte de un concepto de evaluación formativa, los objetivos para ella serán también formativos, al igual que las técnicas e instrumentos que se utilicen para su puesta en práctica. Todo debe contribuir a reforzar el concepto que fundamenta la acción evaluadora, pues será el único medio de alcanzar los objetivos previstos, tanto para la evaluación como para el proceso formativo del alumnado. La coherencia interna entre los planteamientos y su aplicación es un componente fundamental para lograr una actuación convincente, ante nosotros mismos y ante los alumnos y alumnas que se educan.

Cuando me refiero al cambio en la evaluación, lo hago, evidentemente, aludiendo al modelo tradicional de valorar los aprendizajes del

¹ Creo que son dos los elementos curriculares que más incidencia tienen en la consecución de los objetivos educativos: la metodología y la evaluación. No entro en consideraciones amplias sobre metodología –aunque más adelante también haré referencia a ella– porque el contenido de esta obra se centra, como es evidente, en la evaluación.

alumnado casi exclusivamente mediante pruebas puntuales y escritas, controles, exámenes –llámese con el eufemismo que se prefiera–.

Este casi único procedimiento de evaluar supone dejar al margen la valoración de lo más importante en la educación –quizá porque resulte lo más difícil de valorar–, centrándose, por el contrario, en lo “medible” de alguna forma, como suelen ser los objetivos alcanzados por el alumnado y que tienen una mayor carga de conceptos frente al uso de procedimientos o asunción de actitudes.

En este sentido, Saunders, R. y otros (1989, 278) insisten en que al evaluar debe ponerse especial interés en evitar una serie de errores que se repiten de modo permanente. Entre ellos, destacan:

- Permitir que los prejuicios oculten hechos importantes.
- Emitir juicios basados en instrumentos no fiables.
- Usar equivocadamente la información numérica.
- Ignorar variables importantes porque no se sabe cómo evaluarlas o porque resulta trabajoso hacerlo.
- Permitir que los problemas de evaluación entorpezcan o paralicen los procesos de aprendizaje.

Además, hay que tener en cuenta que, en muchos casos, con el examen no se consigue ni siquiera “medir” ese tipo de aprendizajes, porque al realizar la comprobación en un tiempo determinado y generalmente corto, lo que se constata, como máximo, es *la cantidad de conceptos que un alumno ha sido capaz de memorizar y reproducir en ese momento* (ilustración 1). Es decir, algo que ni siquiera llega a ser –en la mayoría de los casos– un aprendizaje real, pues se olvida rápidamente y no ha supuesto modificación alguna en las estructuras mentales o conducta de ese alumno o alumna. Ya Rudyard Kipling, en *El Libro de las tierras vírgenes*, planteaba esta reflexión en la educación de Mowgli: “–Un cachorro humano es un cachorro humano, y tengo el deber de enseñarle *toda* la ley de la Selva. –Pero ten presente lo pequeño que es –dijo la pantera negra, que habría mimado con exceso a Mowgli si la hubieran dejado educarlo a su modo–. ¿Cómo pueden caber en cabeza tan chica todos tus largos paliques?” (1977, 36).

Este argumento se refuerza con la consideración de que en la sociedad actual el aumento de los conocimientos es absolutamente inabordable por la persona individual. Por lo tanto, esta situación “en un momento histórico para la evolución de la educación a escala planeta-

II USTRACIÓN I

Los contenidos de la enseñanza (Mafalda)

Derechos cedidos por Editorial Lumen, S. A.

ria, en que ya “es imposible que sean importantes los infinitos contenidos” y lo relevante es la asimilación y utilización creadora de las estructuras básicas en los diversos campos de contenidos, adquiere una importancia capital” (Fernández Pérez, M.: 1988, 47). Es evidente que los objetivos de la educación varían –tanto desde la perspectiva legal como desde la perspectiva real de los intereses personales para la vida– en función del modelo de sociedad de cada época histórica; la actual, como decimos, se caracteriza –entre otras cosas– por su incremento geométrico de conocimientos y por el avance tecnológico –especialmente en el campo de la informática–, lo que debe influir decisivamente en el modelo de formación que se promueva para las jóvenes generaciones, si no se quiere perder lamentablemente el tiempo en cuestiones que ahora ocupan un segundo plano, aunque en otros tiempos fueran básicas para la educación adecuada del ser humano.

Popper, K. y Lorenz, K. (1992, 70) argumentan en relación con la pedagogía del modo siguiente: "Nosotros inventamos las teorías y nosotros acabamos con ellas. De ese modo creamos nuevos problemas y nos vemos en el trance de inventar nuevas teorías, si es que podemos. Eso es, en resumen, la ciencia, y a eso se reduce toda su historia. La teoría más corriente es completamente distinta. Yo la llamo la teoría del cubo. Según ella, nuestra cabeza es un cubo con una tapa llena de agujeros, a través de los cuales se infiltra la información procedente del mundo. Ésa es también la teoría que fundamenta la pedagogía. Luego está la teoría del embudo que constituye la teoría del método de enseñanza. Al cubo se le aplica, para que no falte nada, un embudo por el que va vertiéndose el saber. A esto se reduce la teoría más usual. El hecho cierto es que nuestra pedagogía consiste en atiborrar a los niños de respuestas, sin que ellos hayan planteado ninguna interrogante, y en no escuchar ni siquiera sus preguntas".

Complementando estas afirmaciones, Cardona, C. (1990, 151) alude a la importancia que se da, socialmente, a la cantidad de saber y al consumo de saber en estos términos: "Esa creciente distancia, en favor del saber calculador como nuevo cálculo, sobre el conocimiento directo y personal, siempre cualitativo, es justamente lo que lleva de suyo a eso que Moreno Márquez dice que "hoy más que nunca nos obsesiona: ya no se trata únicamente tanto de *calidad* del conocimiento cuanto de su *cantidad*: conocer *más*, saber *más*: consumir conocimiento, consumir saber. Nos falta la *Información*, nuevo talismán en el fin de la modernidad". Poco importa la experiencia personal de vida, si se dispone con un buen ordenador de una "base de datos", sea quien sea el que los haya "obtenido" y de qué modo, sea quien sea el que nos los proporcione". Este planteamiento, que resulta un reflejo fiel de la forma de actuar que vemos a nuestro alrededor y en la cual, por supuesto, nos encontramos todos inmersos y, en mayor o menor medida, contagiados, conduce -si se mantiene en estos términos en el campo de la educación- al desinterés por parte del alumnado en relación con lo que les suministra el sistema educativo institucional y deriva, por lo tanto, en el denominado genéricamente "fracaso escolar". Rodari, G. (1987, 21) invierte la situación atribuyendo el fracaso a la escuela, y no al alumno; afirma que, habitualmente, se convierte el aula en un espacio donde se "adopta, año tras año, el antiguo método del *suspense*, confirmando el fracaso de una escuela obligatoria que, cuando no consigue promover cultura, suspende a los chicos, si no consiguen o no quieren *consumir* la cultura, tal como viene impuesta".

Hasta tal punto llega la incidencia del examen en la actividad escolar, que el centro ha sido definido como "un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes" (Jackson, Ph.W.: 1991, 45) (ilustración 2). Un poco más adelante, el mismo autor se hace esta reflexión: "El niño muy pequeño puede ser temporalmente engañado por tests que se le presentan como juegos, pero no pasará mucho tiempo hasta que comience a ver a través del subterfugio y comprenda que, después de todo, la escuela es un asunto serio. Lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros" (*Ibid.*, 50).

ILUSTRACIÓN 2
Los exámenes (Mafalda)



Si esta situación se ha venido dando hasta ahora (aunque teóricamente esté superada y en la práctica todo buen profesor haya valorado a sus alumnos en función de diversas variables) y se mantiene a pesar de los argumentos que aparecen en contra, hay que insistir en la necesidad de cambiarla si, efectivamente, se quieren hacer realidad los objetivos propuestos para la educación obligatoria, necesarios en nuestra sociedad y en la que se avecina. No cabe el realizar alguna variación en determinados elementos curriculares y dejar otros, como la evaluación, igual que siempre. Debe plantearse un proyecto curricular de etapa coherente en sus planteamientos globales, lo que lleva al ajuste adecuado de todos sus componentes. En cuanto aparezcan contradicciones entre metodología y evaluación u objetivos y actividades, por ejemplo, es inútil el esfuerzo que se haya puesto para formular ese proyecto, ya que está fallando su base: la interrelación y coherencia de los elementos que lo constituyen.

PARA QUÉ REFORMAR LA EVALUACIÓN

Por sistematizar las razones —de carácter psicológico, pedagógico y social—, que personalmente veo incuestionables para llevar a cabo la *reforma de la evaluación*, me centraré en el comentario de tres puntos que considero esenciales para justificar esta postura:

- a) *Hay que reformar la evaluación para responder a los principios constructivistas del aprendizaje.*

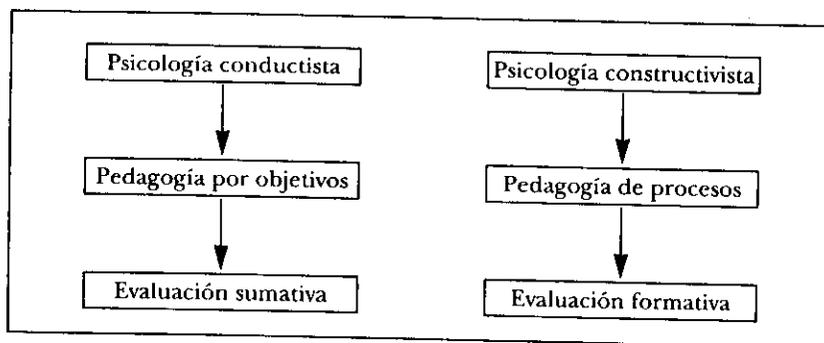
Con la aparición de la psicología conductista y su aplicación al aprendizaje, se llegó a pensar que con una adecuada selección de motivaciones y estímulos presentados a los alumnos, y una correcta secuencia de objetivos estrictamente operativos que marcaran detalladamente el camino que se debía seguir en todo proceso cognitivo, se podrían predecir con bastante aproximación los resultados que alcanzaría cada alumno y realizar un seguimiento perfecto de sus progresos hasta lograr que llegaran a los objetivos finales de la etapa educativa correspondiente. El seguimiento se facilitaba con la operatividad de los objetivos que, consecuentemente, los hacía fácilmente evaluables: se formulaban casi como actividades y, por lo tanto, eran observables o

"medibles", en muchos casos, con pruebas fáciles de valorar. Este planteamiento conduce al desarrollo de un modelo de pedagogía por objetivos (Bloom, B.S. y cols., 1972), que lleva a un momento de gran optimismo en la educación, pues parece que se poseen todas las claves necesarias para controlar la enseñanza en todos los pasos que deben seguir los alumnos hasta alcanzar los aprendizajes previstos. No obstante, esta euforia duró pocos años, pues el sistema degeneró en modelos de enseñanza excesivamente automatizados. Por ejemplo, la cumplimentación de "fichas" como elemento de aprendizaje autónomo fue un "descubrimiento" con el cual los alumnos aprendieron extraordinariamente bien... a cumplimentar fichas, porque, salvo en los casos de los alumnos que aprenden a pesar de los modelos de enseñanza, pocos consiguieron aprendizajes reales con estos métodos y, por el contrario, se perdieron numerosos valores pedagógicos que ahora se intentan recuperar, pero que muchos alumnos quedaron sin desarrollar y para los cuales la situación resultó irreversible.

Un fallo claro del modelo conductista de aprendizaje, al pretender unificar el camino que *todos* los alumnos debían recorrer, fue esa presunción de respuesta casi homogénea que se debía dar ante determinadas motivaciones o procedimientos de enseñanza. Pero todo profesor sabe con certeza que siendo él la misma persona ante el conjunto del grupo y practicando una misma metodología, siempre hay un subgrupo al que interesa el planteamiento o la forma de trabajar y sigue bien esa unidad didáctica, otro subgrupo para el que no es significativo el tema o no conecta con el modo de exposición inicial, y un tercero que va por delante del nivel presentado y al que hay que ofrecer trabajos complementarios por donde puedan seguir avanzando y manteniendo el interés. Estos tres niveles dentro de un grupo son bastante habituales, además de todas las particularidades que presente cada alumno individualmente considerado. ¿Por qué? Porque, evidentemente, cada persona tiene unos intereses particulares, posee unos conocimientos diferentes acerca de un tema, se encuentra en distinto momento de desarrollo —aun dentro del mismo estadio—, etc., etc. Las personas no somos autómatas en las respuestas: poseemos un campo afectivo que nos diferencia y eso obliga a la necesidad de adaptar la enseñanza a esas peculiaridades individualizadas que ya hemos comentado.

La evaluación, dentro de esta concepción del aprendizaje (descrita breve y casi simplistamente), tuvo asignada una función muy clara:

comprobar los resultados obtenidos; es decir, qué cantidad de objetivos se alcanzaron y cuáles quedaron pendientes de superar (figura 11). Así, la evaluación se aplicó con una función puramente sumativa y final, sin más pretensiones que la de constatar el grado de lo conseguido para, de esta forma, aprobar o reprobado, promocionar o "repetir".



No obstante, a pesar de este planteamiento teórico rotundo por lo que se refiere a la función de la evaluación, en el campo educativo tanto la Administración como el profesorado no han adoptado esas posturas tan tajantes y, a partir de los resultados obtenidos en cada evaluación puntual, se ha planteado la siguiente problemática: Y con los alumnos que no han alcanzado los objetivos, ¿qué se hace? La situación exige que los alumnos continúen sus estudios, y para que eso sea posible deben llegar a los objetivos primeros de manera que puedan seguir avanzando convenientemente. Por ello, habitualmente se ha propuesto como solución que el alumnado que no alcance los objetivos correspondientes a una evaluación realice, seguidamente, actividades de "recuperación". La realidad es que si se ha aplicado la evaluación después de un mes o dos de trabajo y, en ese momento, el profesor se entera de que un porcentaje de alumnos no ha realizado un aprendizaje adecuado (ilustración 3) y, por lo tanto, no ha seguido el ritmo de enseñanza marcado por él, durante el próximo periodo escolar (ótro mes, o dos o tres) esos alumnos deberán "recuperar" lo no aprendido además de seguir trabajando para realizar los nuevos apren-

ILUSTRACIÓN 3
 La «recuperación» (Mafalda)



Derechos cedidos por Editorial Lumen, S. A.

dizajes correspondientes al periodo actual. Y otra vez la realidad y el sentido común nos dicen que si un alumno ha tenido dificultades –asistiendo regularmente a clase– para aprender lo programado en un trimestre, cómo va a ser capaz de aprender el doble en el próximo. Consecuencia que se comprueba con más facilidad que lo que sería deseable: hay alumnos que a los doce años ya son indiferentes a lo que les ofrece el centro educativo y se inhiben de todo cuanto ocurre en él y, como proyección, en muchos casos, también lo hacen en el entorno social donde viven, convirtiéndose, desde muy jóvenes, en población marginada y sin perspectivas.

Ante esta situación, tiene mucho que decir el planteamiento que

tradicionalmente se viene haciendo de la evaluación, como uno de los factores importantes para corregirla.

En la actualidad, los avances en psicología han llevado a un diferente punto de partida en la comprensión de cómo se producen los aprendizajes, lo que, consecuentemente, debe modificar los planteamientos pedagógicos y didácticos si se quieren alcanzar los mejores resultados. Se adopta, desde diferentes y complementarios enfoques psicológicos y educativos (Piaget, Vygotsky, Luria, Cole, Ausubel, psicología cognitiva...), una concepción constructivista del aprendizaje, que implica la formación progresiva de la persona mediante su interacción con el ambiente. Esto supone que es su propia actividad –interna y externa–, basada en las ideas previas que posee y apoyada en sus intereses, posibilidades, motivaciones, etc., lo que irá modificando y reestructurando sus esquemas². Por lo tanto, es fundamental la representación inicial que se posea de la nueva información más la actividad que se desarrolle en relación con ella.

Como consecuencia para la práctica educativa, se pasa a un planteamiento pedagógico-didáctico centrado en los procesos, en el que importa especialmente conocer el camino que recorre el alumno y cómo lo recorre, para detectar lo positivo y negativo del mismo, las dificultades, las posibilidades de cada uno y así poder regularlo de inmediato y ayudarlo mejor a alcanzar los objetivos pretendidos. Por ello, no es cierto que desde esta postura el educador se desentienda de los resultados –aunque ponga especial interés en los procesos–, ya que si se recorre bien el camino se garantiza la llegada a la meta, cosa que no ocurre si se fija únicamente en la meta y no atiende a los obstáculos que se presentan por el camino: “La definición, por clara que sea del objetivo que queremos alcanzar, y nuestro deseo de llegar a él, no son suficientes para conducirnos al mismo, mientras que no conozcamos o no utilicemos los medios adecuados” (Mahatma Gandhi).

Desde esta concepción se hace preciso incorporar la evaluación al propio proceso de enseñanza y aprendizaje desde que éste comienza, con una función, por tanto, esencialmente formativa, es decir, con la pretensión de mejorarlo progresivamente y llegar a los objetivos en el

² Se entiende por esquema: “una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Carretero, M.: 1993, 21).

máximo de situaciones posible. La evaluación sumativa, en sentido estricto, tiene aquí escaso sentido y pocas aportaciones que hacer.

- b) *Hay que reformar la evaluación para evaluar determinados objetivos generales.*

En los objetivos generales que se formulan para la educación obligatoria en nuestro país y en cualquiera de nuestro entorno, aparecen muchos que implican la adquisición de determinados valores y actitudes ante la vida, las personas, la naturaleza y la sociedad en general. Estos valores y actitudes no se aprenderán en ningún caso estudiando una lección o por el solo hecho de que el profesorado lo proponga como positivo. La asunción y ejercicio de valores y actitudes obliga a una forma de actuación, de vida, en la que éstos se practiquen día a día, por lo que se requiere un estilo común en el funcionamiento del centro y de las aulas, de acuerdo con los que se quieran desarrollar. Su evaluación exige, por lo tanto, no un examen puntual (donde difícilmente van a aparecer con fiabilidad las metas conseguidas, ya que los alumnos, sin duda alguna, responderán lo adecuado para obtener una buena calificación: escribirán lo que el profesor quiere leer), sino la observación continuada del comportamiento del alumnado en cualquiera de las actividades que realiza en el aula, en el centro e incluso fuera de él. Ello supone, como es obvio, cambiar y ampliar los procedimientos de evaluación aludidos y transformarlos en los necesarios para que sea posible evaluar la asunción real –siempre dentro de un margen limitado de posibilidades– de valores y actitudes en el alumnado.

Un caso similar se presenta también cuando se pretenden evaluar los objetivos referentes al dominio de ciertos contenidos específicamente disciplinares, como los relativos a la comunicación oral, por ejemplo: el examen escrito queda descartado por absurdo, por lo que habrá que modificar las técnicas y los instrumentos de evaluación pertinentes (Reyzábal, M.V.: 1993).

Por lo que se refiere a los objetivos que implican a la utilización de procedimientos adecuados para el desarrollo de destrezas y habilidades, tanto manuales como intelectuales, también resultará más fiable y válido un modelo de evaluación que permita comprobar “sobre la marcha”, durante los trabajos en el aula, cómo los manejan los alumnos, y no limitarse a una comprobación puntual –en un examen– donde, por

múltiples circunstancias, un alumno puede fallar o no dar el rendimiento adecuado a las posibilidades puestas de manifiesto a lo largo de su proceso de aprendizaje.

- c) *Hay que reformar la evaluación para alcanzar los objetivos propuestos y dar coherencia a los elementos curriculares.*

Continuando con el razonamiento anterior, para alcanzar esos objetivos se hace preciso también modificar la metodología tradicional basada, casi exclusivamente, en la exposición del profesor y el estudio del alumno. Si ese alumno ha de ser participativo, respetuoso de las ideas de los demás, crítico, creativo, autónomo..., la metodología debe favorecer situaciones en las que se practiquen estas actitudes de modo habitual; o sea, que habrá que proponer actividades mediante las cuales se puedan desarrollar, regular y valorar convenientemente los valores y actitudes promovidos. Como es lógico, después de practicar una metodología activa, participativa, etc., en la que se ha anticipado que se valorará el grado de participación, el respeto mutuo, la autonomía en el trabajo, la crítica constructiva y superadora de algunas situaciones..., no resulta coherente evaluar esas conductas en una situación aislada, con una prueba puntual y descontextualizada. En primer lugar —al margen de otras consideraciones— porque de este modo es imposible evaluar los objetivos comentados; en segundo lugar, porque como lo importante es lo que se evalúa, el profesor que actuara de esta forma no podría volver a proponer esa “participación” no valorada, ya que sus alumnos se desentenderían de la actividad correspondiente para centrarse exclusivamente en lo que luego se les iba a pedir en la prueba.

Si, como acabo de decir, lo que realmente se valora en la enseñanza es lo que se evalúa, para favorecer el desarrollo de actitudes, hábitos, normas y valores positivos y alcanzar los objetivos generales de la educación obligatoria será imprescindible evaluar la adquisición y asunción de esos contenidos. De lo contrario, en pocos años éstos habrán desaparecido del currículo de los centros educativos. Por ello, si no se reforma la evaluación se corre el riesgo claro de olvidar la importancia de las actitudes y valores, es decir, lo más valioso de la educación aunque resulte lo más difícilmente evaluable.

Por otra parte, entre las capacidades que debe alcanzar el alumno en su educación, se encuentra la de “valorar” (ideas, actuaciones,

patrimonio, cultura, situaciones sociales, etc.). Y este valorar sólo se consigue valorando —como ya decíamos antes en relación con las actitudes—. Por ello, será interesante introducir prácticas de autoevaluación y coevaluación entre los alumnos, para que, además de valorar cuestiones externas a él, practique también esta capacidad en relación consigo mismo.

¿EVALUACIÓN CUANTITATIVA O CUALITATIVA?

La tendencia cuantitativa de la evaluación aplicada al campo educativo ha tenido y tiene, como ya quedó indicado, una gran tradición y arraigo, debido, por un lado, a su procedencia del campo empresarial y, por otra, a que, efectivamente, para estudios que pretendan generalizar resultados y ser aplicados a grandes poblaciones mediante muestras significativas, es necesario utilizar métodos experimentales y cuantitativos.

El mundo de la empresa tiene unos planteamientos económicos y un modelo de organización en los cuales encajan perfectamente valoraciones de tipo cuantitativo, pues son las adecuadas para determinar el grado de rendimiento que se consigue. Las cifras generales son expresivas del avance o retroceso que se va produciendo. Estos resultados se ponen de manifiesto, lógicamente, con números, ya sean éstos una expresión de porcentajes, coeficientes, datos económicos, etc.

Lo mismo ocurre cuando lo que se evalúa en el sistema educativo son procesos ya acabados y se desea conocer el resultado obtenido; es decir, cuando se valoran productos (evaluación sumativa). Suelen referirse a datos que resulten generalizables al conjunto del sistema y que deben servir para tomar decisiones de gran alcance en la Administración educativa; por ejemplo: resultados académicos del alumnado curso a curso, resultados por áreas o materias de aprendizaje, abandono escolar, índice de faltas del profesorado, etc. Al ser información estadística también se expresa numéricamente (coeficientes, porcentajes, etc.) y, utilizando para su obtención los métodos apropiados, se garantiza la objetividad y posibilidad de generalización de los datos. Por lo tanto, esta evaluación es un buen sistema para la toma de medidas, casi siempre a largo plazo, con incidencia o repercusión en todo el sistema educativo.

No obstante, en los diferentes ámbitos de actuación que abarca el sistema escolar, no siempre es conveniente ni aplicable la evaluación

bajo un prisma exclusivamente cuantitativo y numérico. Esta situación de inadecuación se presenta cuando es preciso evaluar procesos (evaluación formativa), cosa que ocurre en la mayor parte de las situaciones educativas, en mayor o menor medida. Es el caso que se refleja en el apartado anterior: se obtienen datos numéricos que ponen de manifiesto, por ejemplo, unos resultados escolares muy bajos, inaceptables para el sistema educativo. Por lo tanto, hay que tomar decisiones para resolver el problema. ¿Qué hacer? Si nos atenemos con exclusividad a la información estadístico-numérica obtenida no es posible hacer nada, no se pueden tomar decisiones en ningún sentido porque no se conoce qué es lo que está fallando, en qué momento del proceso se están dando determinadas dificultades que impiden conseguir los resultados previstos. Los números no dan cuenta de los porqués. Como dice René Thom³ (1993, 117-118): "La matemática es la ciencia en la que no se sabe ni de qué se está hablando ni si lo que se dice es cierto". Esto lleva a que, incluso después de haber realizado un estudio cuantitativo en el campo de la educación, si se quieren tomar las medidas consiguientes, es imprescindible complementarlo con un estudio cualitativo que explique, descriptivamente, lo que está ocurriendo, por qué es eso así, dónde falla el sistema, etc. De lo contrario, las medidas adoptadas pueden dirigirse hacia falsas soluciones, pueden suponer el cambio de unos errores por otros y, por lo tanto, no resolver las cuestiones planteadas.

En el mundo de la empresa, actualmente, tampoco se realizan valoraciones cuantitativas con exclusividad. Son muchos los empresarios que se proponen mejorar los resultados mediante la mejora de los procesos, y para ello están aplicando evaluaciones parciales al trabajo de los empleados, casi siempre asociadas a procesos de formación, con lo cual, antes de que se produzca una bajada de rendimiento ya han tomado las medidas oportunas para salvar las disfunciones aparecidas en el camino y que la empresa continúe funcionando de la mejor manera posible.

Como se ve, las posiciones cuantitativa y cualitativa se van acercando por las mismas imposiciones de los estudios que se llevan a cabo y las finalidades que se proponen con ellos. Con visiones parciales o

³ René Thom es un eminente matemático nacido en Francia, en 1923, y al cual le fue concedida la Medalla Fields en 1958.

sesgadas de un problema es imposible resolverlo. Siempre hay que utilizar y aplicar cuantos elementos resulten válidos para llegar a la mejor solución.

Hemos planteado hasta aquí la evaluación cualitativa como complementaria de la cuantitativa. Pero si nos centramos en la evaluación de aprendizajes que estamos tratando, hay que convenir que la evaluación cuantitativa tiene poco o nada que decir si se quiere que esta evaluación se aplique fructíferamente, obteniendo de ella todas las virtualidades que permite. En primer lugar, porque en el aula hay que evaluar procesos; en segundo, porque las decisiones que hay que tomar deben tener carácter inmediato; en tercero, porque la cantidad como expresión de un aprendizaje no significa nada o, peor aún, conduce hacia un modelo de aprendizaje poco recomendable: "Soy alérgico a los tantos por ciento. Precisamente porque entiendo que el tema central es la persona, que es siempre irrepitible, y no contabilizable" (Cardona, C.: 1990, 35). Es decir, que la evaluación de carácter cualitativo/descriptivo (figura 12) resulta imprescindible para la evaluación de los procesos de aprendizaje, en un sentido educativo con todo el valor que encierra el término.

Cuando en el capítulo III quedaron descritas las funciones de la evaluación, ya se aclaraba la pertinencia de la evaluación formativa para valorar los procesos de aprendizaje. Evaluación formativa que, para cumplir la finalidad que tiene encomendada (mejorar el proceso que evalúa) debe desarrollarse de acuerdo con un modelo cualitativo que permita describir con amplitud las situaciones e informar de las mismas a todos los implicados en ese proceso. Si no informa de manera comprensible para todos, es imposible que facilite la mejora de los afectados, porque no conocerán en qué deben superarse, qué están haciendo bien, cuál es el camino adecuado para seguir, etc. Esto supone un seguimiento paulatino del proceso que tiene lugar, en el que no caben planteamientos cuantitativos, numéricos, generales, finales... Son estrategias imposibles de aplicar en un pequeño grupo y, más aún, en el progreso y desenvolvimiento de cada individuo.

No todo es cuantificable ni medible en la educación, ni conviene que lo sea. Lo más importante de la formación de una persona es, precisamente, lo que no se puede "medir", lo más difícil de valorar. Pero no por ello se puede dejar de lado. Hay que esforzarse en que el alumnado "aprenda a ser" y hay que lograr una valoración válida y adaptada a los requerimientos de esos aprendizajes.

En definitiva, concluimos que no es desechable ninguno de los planteamientos comentados (cuantitativo y cualitativo), sino que, de acuerdo con lo que refleja la figura 12, habrá que utilizar uno u otro en función de los datos que se precisen y la finalidad que se pretenda. Y, como decimos, en muchas ocasiones será necesario aplicar ambos enfoques para llegar a la toma de decisiones más completa y adecuada a la situación.

FIGURA 12
Evaluación cuantitativa y cualitativa

<i>Evaluación cuantitativa</i>	<i>Evaluación cualitativa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Carácter objetivo • Expresión numérica • Datos generalizables • Toma de medidas a largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter subjetivo • Expresión descriptiva • Datos particulares • Toma de medidas inmediata

¿EXPRESIÓN NUMÉRICA O DESCRIPTIVA?

Dicho esto, desembocamos en la necesidad de reflejar la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma descriptiva: con palabras, no con números, si queremos que cumpla totalmente su función formativa.

Como ya hemos anticipado, y ahora concretamos, el paso de la evaluación del mundo empresarial al mundo educativo ha tenido repercusiones positivas, pero también negativas. De forma resumida, la incidencia más clara se ha dado en tres facetas:

- a) La división del trabajo en especialidades.
- b) La interpretación de que debe aparecer una relación directa entre inversión y producto.
- c) La plasmación numérica de los resultados.

Los dos primeros puntos ya han sido comentados: el primero como consecuencia positiva para el avance de las ciencias pedagógicas; el se-

gundo, a mitad de camino, porque si es cierto que la educación precisa importantes inversiones, también lo es que con esa única medida no se garantizan unos mejores resultados. El tercero lo abordamos en este momento.

La tradición y la historia han marcado el camino de la evaluación y han encasillado su expresión en la forma numérica, que, por ello, tiene un asentamiento y un peso entre los docentes que no posee, hasta ahora, la expresión descriptiva de los resultados del aprendizaje.

¿Por qué se defiende de manera tan apasionada, en muchos casos, la expresión numérica de la evaluación del alumnado? Fundamentalmente, porque se piensa que, además de ofrecer información suficiente acerca del progreso individual del alumno:

- El número es más objetivo.
- Su interpretación es unívoca cuando ésta debe realizarse por parte de muchos receptores (ya sean profesores, familiares o alumnos).

En contra de estos argumentos, yo creo que la subjetividad de la evaluación se puede presentar en ésta tanto si se expresa con números como si se expresa con palabras (incluso más en el primer caso); que el número no ofrece información suficiente (desde un punto de vista profesional, no solamente social) en cuanto al momento de aprendizaje en que se encuentra un estudiante; y que su interpretación es imposible por parte de quien recibe esa exclusiva información, y, en algunos casos, incluso para el que la ha otorgado después de pasado cierto tiempo.

Vamos a considerar cada uno de estos razonamientos.

La objetividad del número

Para que una calificación numérica sea absolutamente objetiva debe ser adjudicada reuniendo una serie de requisitos previos que son igualmente necesarios en la evaluación descriptiva, ya que, de lo contrario, tanto la una como la otra podrán estar sesgadas en algún sentido.

La aureola de objetividad le viene al número por su aplicación a evaluaciones de enfoque cuantitativo; pero es un error pensar que, utilizado en otros ámbitos de la evaluación —como puede ser la valoración

de actividades o trabajos de clase, o la valoración de procesos— el número sigue manteniendo la característica de objetividad, que le viene no por la forma de expresión, sino por el proceso mediante el cual se ha llegado a ella. Por eso, un número puede ser absolutamente subjetivo. Igual que una frase. Veamos: si para llegar a la calificación de un ejercicio se han sentado unos criterios de corrección y, apoyándose en ellos, se realiza un análisis de contenido riguroso y, después del mismo, se valora el ejercicio con un número, ese número podrá ser objetivo. También lo será si el ejercicio lo corrigen al menos dos personas y contrastan los resultados para llegar a una valoración conjunta y aceptada por ambas. Igualmente, la misma persona puede corregirlo dos veces y ajustar su valoración después de haber evaluado el conjunto de trabajos. De lo contrario, el número puede ser, incluso, más subjetivo que la valoración descriptiva, porque como no “dice nada” que los demás puedan entender claramente, el evaluador se escuda tras él para justificar cualquier juicio, sea éste positivo o negativo. Las explicaciones se buscan y se encuentran —con toda seguridad— posteriormente. Si ese juicio se expresa mediante una serie de frases, cualquier receptor ajeno al proceso evaluador comprende perfectamente lo que se ha conseguido y lo que no, y puede mostrar su conformidad o disconformidad con el juicio emitido; lo cual permite una evaluación más objetiva, más justa y mejor aceptada por los evaluados.

Además, si ya es un riesgo trasladar el contenido de un ejercicio a unas conclusiones de evaluación acerca de la consecución de determinados objetivos, más lo es aún cuando hay que dar un segundo paso: trasladar el mayor o menor logro del objetivo a su concreción —simplista— en un número. Es imposible expresar con una cifra la riqueza de información que se puede tener acerca de la formación de un alumno o alumna en todas las facetas de la personalidad que se van desarrollando durante su proceso educativo.

Por citar unos ejemplos de esta falta de objetividad que comentamos al expresar con números la valoración de lo conseguido por un estudiante, tenemos constancia de que un mismo ejercicio puede obtener calificaciones distintas en función de quién lo haya corregido. Es ya una práctica adoptada habitualmente, que en los exámenes de oposiciones se descarten las puntuaciones que presentan una diferencia mayor de tres puntos. Igualmente, el mismo profesor valora más o menos un trabajo según el nivel general del grupo —evaluación normativa—, como ya comentamos en su momento.

¿Por qué se producen estas situaciones? Porque si valora únicamente un evaluador, sin referencias externas –criterios– y rigurosas para ello, lo hará siempre:

- En función de sus criterios personales.
- En función del nivel de exigencia que tenga en su programación (lo que piense que un alumno debe dominar en ese curso determinado).
- En función de lo que ese evaluador conozca del tema trabajado.
- En función del nivel del grupo.
- En función de sus circunstancias personales –estado físico, anímico, situación laboral, etc.– en el momento de valorar.

En el primer lugar de estos motivos aparecen los criterios personales del evaluador. Podría pensarse que estos criterios son rigurosamente objetivos, con lo cual estaría garantizada la valoración que se haga del objeto evaluado, en este caso unos aprendizajes concretos. Pero cuando citamos este punto como fuente de subjetividad lo hacemos partiendo del principio de que, incluso con la mejor voluntad y el mejor planteamiento evaluador, la persona no percibe objetivamente, sino que lo hace de acuerdo con múltiples condicionamientos ya adquiridos, con el sistema de valores propio y del entorno en el que se desenvuelve, y con los conocimientos y estructuras mentales desarrollados.

En este sentido, Ornstein, R. (1994, 118-119) describe la siguiente experiencia: “Un fenómeno psicológico importante es el efecto de anclaje, es decir, el efecto que tiene la información sobre la percepción posterior. En un experimento se dieron a los sujetos pesas pesadas (de 400 a 600 g) y ligeras (de 100 a 300 g) para que emitieran un juicio. Luego se hizo cambiar de lugar a la mitad de cada grupo. Quienes cambiaron las pesas pesadas por las ligeras estimaron que estas últimas eran más ligeras de lo que creían quienes habían levantado pesas ligeras todo el tiempo. Muchas de estas comparaciones afectan al juicio: es posible que percibamos que un sobre que pesa lo mismo que una maleta pesa más porque hemos determinado un nivel adaptativo basado en el tamaño pequeño del sobre, con el que comparamos el peso”.

Igualmente, Lamo de Espinosa, E. y otros (1994, 95) recogen en su obra las siguientes ideas: “La psicología de la percepción se ha ocupado mucho de este tema y sus resultados parecen confirmarlo. Así,

Bruner y Postman (1948) trataron de mostrar cómo y por qué “lo que uno ve y observa es inevitablemente lo que uno selecciona de una infinitud de perceptibles potenciales”. A partir de esta afirmación casi weberiana demostraron empíricamente que “los valores personales son determinantes demostrables de lo que el individuo selecciona perceptualmente de su ambiente llegando a definir tres mecanismos a través de los que esta selección opera...”.

Por ello, hay que concluir que es imprescindible tomar todas las precauciones antes de emitir un juicio de valor acerca de la evolución de una persona, y no intentar simplificarlo hasta el punto de que no responda a la realidad y que, incluso, pueda deformarla. Se corre el riesgo de caer en la denominada “matematización de la cultura”, es decir: “la creencia de que todo puede ser matematizado sin residuos confundiendo matematización con conocimiento” (Lamo de Espinosa, E. y otros: 1994, 44). No puede identificarse conocimiento con ciencia y negar, así, el valor de saber a todo lo que no es ciencia o no puede traducirse en expresión numérica.

Es evidente que este conjunto de razones inciden fundamentalmente en la valoración mayor o menor del aprendizaje de un alumno. Ampliaremos los aspectos relacionados con la subjetividad en el apartado siguiente, para completar estos comentarios.

La información que ofrece el número y su interpretación

Por otro lado, en la evaluación procesos de aprendizaje o enseñanza, un simple número no ofrece prácticamente ninguna información sobre el momento de evolución en que se encuentra la persona que se forma.

Veámoslo con algún ejemplo del trabajo diario en el centro y en el aula. Si llega un alumno nuevo a un grupo y la información que aporta sobre sus aprendizajes es un boletín donde aparece: Lengua y Literatura: 6 (o Bien, es indiferente). Matemáticas: 5 (o Suficiente), etc., el profesor que debe comenzar a trabajar con él no sabe en absoluto qué aspectos del área domina ese alumno y en cuáles necesita reforzar sus aprendizajes. Puede interpretarse que, en función de la programación del profesor precedente, el alumno había alcanzado lo básico para continuar sin graves dificultades. Pero, primeramente, la programación de ese profesor no tiene por qué coincidir con la del actual (más

aún con un sistema educativo que acepta la flexibilidad y apertura del currículo y, por lo tanto, diferentes secuenciaciones de objetivos y contenidos); en segundo lugar, el alumno ha alcanzado unos aprendizajes básicos y le quedan por dominar otros tantos (del 5 al 10 hay un amplio margen de aprendizaje), que no se sabe cuáles son; en tercer lugar, en esa evaluación escueta habrán incidido numerosos factores personales –salvo que se nos aclare lo contrario–, según venimos comentando, que no es posible conocer para encuadrar adecuadamente la información que se recibe del alumno. En síntesis: con una calificación no descriptiva, un profesional no conoce la situación de aprendizaje del estudiante evaluado. Debe, por tanto, comenzar por realizar una amplia y profunda evaluación inicial de las diferentes facetas del área, para determinar qué es lo que domina y dónde necesita reforzar y ampliar sus aprendizajes.

Otra cuestión es que se nos argumente que socialmente el número o la calificación simple de aprobado o reprobado exprese todo cuanto interesa saber a muchas de las familias del alumnado, o al propio alumnado, pues es cierto que, en muchos casos, se estudia para aprobar y sólo se plantea un conflicto personal o familiar cuando se reprueba. Mientras esto no ocurre, es indiferente cómo se esté aprendiendo o dejando de aprender, formando o deformando a la persona. Pero esto no es una razón válida para un profesional de la educación que debe llevar a cabo una labor formativa continua y asentada en principios psicopedagógicos sólidos.

Por otra parte, en la actualidad, cuando se produce un cambio de centro por parte de un alumno que no ha finalizado una etapa educativa (si la hubiera terminado y superado habría que suponer que había alcanzado los objetivos propuestos para ella), se exige que se emita un informe en el que aparezcan: el grado de consecución de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa y de las áreas, el grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas o materias, las valoraciones parciales del aprendizaje que se hubieran emitido y la aplicación, en su caso, de medidas educativas complementarias. Esta completa información que se solicita para que sea trasladada al nuevo centro es difícil –por no decir imposible– simplificarla en unas cifras, por muy expresivas que algunos quieran verlas.

Nos encontraríamos en una situación similar en los casos en que un alumno precisa de medidas especiales de adaptación o diversificación curricular o simples refuerzos educativos para algunas facetas de

su aprendizaje. Estas medidas hay que tomarlas sobre datos concretos, claros, bien descritos..., porque hay que elaborar un programa individualizado para el estudiante. Con la evaluación expresada numéricamente sería imposible realizar ese programa de manera que se produjera la regulación de su proceso de enseñanza y aprendizaje para que superara los fallos específicos en su formación.

Se plantea un problema añadido en la situación social y educativa del momento actual. Tal y como se han promulgado los decretos de currículo en España, aparecen contenidos relacionados con actitudes, valores y normas que se deben enseñar, que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, también se deben evaluar. Si ya es incomprendible un "7" en el área de Lengua y Literatura⁴, resultaría grotesco afirmar que un alumno ha obtenido un "7" en solidaridad, sinceridad, respeto a las ideas de los demás, etc. (ilustración 4).

Por último, hemos aludido antes a la incapacidad del número para ofrecer información de cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje del alumnado. En el mejor de los casos, facilita una información acerca de un resultado, pero dice muy poco del camino recorrido por el alumno para llegar a él. Es decir, el número servirá, como máximo, de llamada de atención, de alerta, pero sin dar explicaciones de qué y por qué se está llegando a ese rendimiento final. No es necesario que yo aporte ejemplos significativos de esta situación, cuando Fernández Pérez, M. (1988, 160-169) los tiene perfectamente descritos. Un ejemplo tomado de su obra alude a un problema matemático realmente expresivo: "Supongamos una simple suma de ocho sumandos, todos ellos de más de cinco cifras. Supongamos que veinte alumnos han coincidido en el mismo error curioso: todos ellos han puesto en la tercera cifra de la suma/resultado, comenzando por la derecha, la cifra de las centenas, un 6 en vez de un 7. Probablemente la brutalidad tosca y acientífica, superficial, irreflexiva y burda del profesor/corrector de turno, diagnosticará a todos los alumnos el mismo dictamen: una "M" (mal), sin más especificación o análisis, y propondrá a todos el mismo

⁴ ¿Qué significa un "7"? ¿Que domina bien la comunicación oral y presenta algún déficit en la escrita? ¿Que posee bastantes conocimientos literarios y pocos lingüísticos? ¿Que se expresa bien por escrito y deficientemente de forma oral? ¿Que tiene alguna falta de ortografía? ¿Que le falta variedad en el vocabulario para poder alcanzar mejor calificación? ¿? Los interrogantes pueden ser infinitos y el número no ofrece respuesta alguna.

ILUSTRACIÓN 4

Evaluación de las actitudes (Mafalda)

Derechos cedidos por Editorial Lumen, S. A

tratamiento: repetir la suma (o hacer otras tantas). Pues bien, no hace falta mucha imaginación para advertir que el error de ese 6 en lugar de la cifra correcta, el 7, puede ser debido a veinte procesos mentales diferentes (...), cada uno de los cuales, para ser destruido, requeriría intervenciones técnico-didácticas cualitativamente distintas, ya que se trata de errores de tipo cualitativo diferentes (...). Por ejemplo:

- Un alumno puso 6 en vez de 7, porque se olvidó de sumar las que se llevaba de la columna anterior;
- Otro alumno puso 6 en vez de 7, porque no sabía que hay que sumar las que se llevan; (...)

- Otro alumno, porque padece una ligera miopía y confundió en la columna anterior un 3 con un 8; (...)
- Lo más grave de todo: un alumno de los veinte "acertó" y fue calificado por su profesor/corrector disparatadamente con una "B" (Bien), porque se equivocó dos veces, en vez de una, como la mayoría de los compañeros (...)"

Parece incuestionable que la evaluación de procesos hace necesario un modelo de evaluación más amplio, más comprensivo, que extienda sus técnicas y sus instrumentos de valoración y que, además, exprese sus resultados mediante la descripción explícita de lo que se ha alcanzado y lo que está pendiente, y de las causas de un rendimiento concreto o las dificultades que presenta el alumno evaluado.

¿PUEDE SER OBJETIVA LA EVALUACIÓN?

Después de las afirmaciones que venimos haciendo en torno a las características que debe poseer todo proceso de evaluación pretendidamente válido y fiable, de manera que sus conclusiones y juicios sirvan realmente para ajustar la enseñanza a los modos de aprender peculiares del alumnado, resulta obvio que, como también hemos indicado ya, se hace imprescindible ampliar y complementar el examen como medio más importante de comprobación de aprendizajes con otras técnicas e instrumentos para la recogida e interpretación de datos procesuales, que permitan valorar todo lo esencial en la formación armónica del estudiante.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, es incuestionable que la observación, por ejemplo, o la entrevista, van a ser dos técnicas con las que se facilitará una extensa y profunda captura de información en torno a todo tipo de aprendizajes, especialmente los referidos al dominio de procedimientos o destrezas y los que implican asunción de actitudes y valores.

En este sentido, y siempre que aparece la observación como técnica (y aparece incluida en casi todas las demás) se cuestiona la validez de la evaluación que se realice, argumentando que los datos obtenidos pueden estar sesgados fuertemente por la persona que lleva a cabo la observación, ya que está comprobado que la subjetividad es un factor que impregna prácticamente la totalidad de las actuaciones humanas

cuando éstas no se someten a un método experimental y científico que impida el vuelco de la propia personalidad en la interpretación de unos resultados y, por lo tanto, en el juicio evaluador que se emita.

Pero refiriéndonos a la evaluación de procesos de formación humana no es posible evaluar con métodos experimentales: hay que decantarse obligadamente por métodos no experimentales (Cohen, L. y Manion, L.: 1990) como el etnográfico (Goetz, J.P. y LeCompte, M.D.: 1988), el estudio de casos (Pérez Serrano, G.: 1994), la investigación-acción (Elliott, J.: 1990, 1993), etc., que permitan planteamientos eminentemente cualitativos, ajustados a las facetas humanas que se van a valorar precisamente porque utilizan técnicas procedentes del campo de la antropología, apropiadas a estos tipos de investigaciones y evaluaciones.

Por ello, es obligado contar con el factor de la subjetividad al plantear el proceso evaluador, ya que, si bien es cierto que esa subjetividad va a influir en las valoraciones que se hagan —cosa que ocurre habitualmente en la evaluación diaria de nuestra vida y de las personas que tratamos—, en el terreno profesional se deberá procurar compensar con la aplicación de las técnicas necesarias de modo que se asegure al evaluado la mayor objetividad posible en los juicios emitidos sobre él, además de garantizar que con los datos obtenidos es posible regular paso a paso el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Si no fuera de este modo, fracasaría el sistema educativo de modo global, pues las decisiones se tomarían con base en datos falsos o no suficientemente fiables y los objetivos previstos no se alcanzarían.

Como antes vimos, la plasmación numérica de los resultados no garantiza su objetividad. Ojalá se resolviera este problema con la adjudicación de un número a una valoración. Pero la influencia de la subjetividad se da tanto o más cuando el resultado se expresa en número que cuando se expresa con unas frases; al primer caso, además, hay que añadirle los problemas ya expuestos anteriormente. Una valoración numérica es absolutamente objetiva cuando deriva de la corrección de una prueba, con respuestas cerradas —con mayor o menor número de contestaciones entre las que elegir—, a las cuales se asigna "x" puntuación por cada acierto. Pero hay que convenir en que esa valoración no se refiere al proceso mediante el cual el alumno ha llegado a ese resultado, que habitualmente se refiere al dominio de contenidos conceptuales, y en que para corregir este tipo de pruebas no es necesario un educador: las corrige con mayor precisión y rapidez una computadora con un programa apropiado.

?Somos subjetivos al evaluar? Parece que podemos asegurar que sí. Que lo somos en cualquier orden de cosas en que actuemos. Al evaluar al alumnado, también aparecerá una cierta tendencia subjetiva en el momento de emitir nuestros juicios. ¿Es negativa la subjetividad? En principio, no. En muchas ocasiones precisamente lo que le pedimos a un evaluador es su opinión personal, su valoración en función de su propia ideología y de los conocimientos que posee, para después tomarla desde nuestra óptica y aplicar unas u otras soluciones obtenidas por diferentes vías.

Como expresa perfectamente F. Tonucci en la ilustración número 5, el profesor o la profesora van a evaluar mejor al alumno que más se aproxime a los valores propios y a los valores del entorno, todo lo cual desembocará en los objetivos que el docente se proponga conseguir con sus alumnos, es decir, el modelo de persona que considera más adecuado en función de la sociedad en que está y de su propia forma de ser. Con la mejor voluntad e intención de formar personas idóneas para el medio social en que se insertarán a medio plazo.

Ahora bien, resulta obvio que no es aceptable una evaluación de alumnos donde la subjetividad se ponga de manifiesto de manera tan evidente y, por lo tanto, que la valoración de un profesor pueda llegar a condicionar el proceso de aprendizaje de un alumno, para bien o para mal. Es, como digo, un planteamiento inadmisiblemente.

?Cómo contrarrestar el efecto inmediato de nuestra subjetividad? Solamente hay un procedimiento válido, que se viene utilizando en los estudios de ciencias humanas y que se ha convertido en la garantía de objetividad en las investigaciones y evaluaciones de carácter cualitativo: la triangulación. Una técnica de análisis de datos, en la que profundizaremos en el próximo capítulo, y que supone el contraste de los instrumentos, bien porque se hayan utilizado diferentes técnicas, fuentes, instrumentos, etc., bien porque la evaluación sea colegiada y resulte posible la puesta en común de varios evaluadores y el aval, por lo tanto, de que la información obtenida es fiable. Digamos que los juicios subjetivos de varios evaluadores convierten el resultado en objetivo. Como dicen Lamo de Espinosa, E. y otros (1994, 94): "La subjetividad definida por el universo del lenguaje sería así no una subjetividad cualquiera, privada, sino una subjetividad pública, compartida y en consecuencia objetiva". Varias subjetividades coincidentes alcanzan un grado de objetividad aceptable, desde un punto de vista profesional.

ILUSTRACIÓN 5

La evaluación(Tomado de: *Con ojos de niño*, de F. Tonucci. Barcelona, Barcanova, 1989)

Este planteamiento es el denominado intersubjetivismo, y se fundamenta en el acuerdo entre observadores. "Según esta definición, la objetividad se consigue cuando se dispone de observadores que estén

de acuerdo en lo que ven (repetición de observaciones). Se acepta lo que acuerda un conjunto de personas. Todo lo que no se observe a menudo, se presume que es meramente subjetivo. Ésta es la idea cuantitativa de la objetividad..." (House, E.R.: 1994, 200). Scriven (1972), como ya dijimos, critica esta concepción de la objetividad, pues equipara el método de verificación con la verdad. Por ello defiende otra noción de objetividad que depende más de la calidad de la idea que de la cantidad de personas que la defienden, denominando esta concepción "sentido cualitativo de la objetividad". En cierto modo, así es, y habrá que procurar aunar ambas vías para llegar a informaciones realmente objetivas. Pero, no obstante, cuidando la metodología de la aplicación e incorporando la intervención de las propias personas observadas o evaluadas, los resultados que se están obteniendo con su utilización están siendo suficientemente fiables y válidos.

Si, como acabamos de decir, se incorpora a los procesos de evaluación la autoevaluación aportada por el propio alumno como un elemento más de contraste con lo observado externamente por el profesorado, creo que el juicio al que se llegue contará con la garantía suficiente –y la aceptación por parte del afectado– de validez, justicia y objetividad, y constituirá un elemento axial de la educación, pues contribuirá eficazmente a la función formativa que le hemos asignado.

QUÉ DEBE CAMBIAR EN LA EVALUACIÓN

El concepto de evaluación que aparece hasta aquí requiere la modificación de algunos aspectos en la práctica evaluadora concreta (los más generales ya quedan comentados) en relación con distintos ejes en torno a los cuales se desarrolla. De modo sintético, y a manera de resumen de lo expuesto hasta ahora, destacamos los más importantes.

- *El objeto de la evaluación:* Se amplía considerablemente lo que debe valorarse a partir de esta concepción evaluadora.

En primer lugar, hay que cambiar la mentalidad de que lo evaluable es la cantidad de contenidos conceptuales que han adquirido los alumnos. No es así. El referente de toda evaluación son los *objetivos* que se deben alcanzar (en cada unidad didáctica, en cada área o materia, en cada etapa), y éstos implicarán la ad-

quisición de aprendizajes diversos, relacionados tanto con los contenidos conceptuales, como con los procedimentales o los actitudinales.

En segundo lugar, no son únicamente los aprendizajes del alumnado lo que debe evaluarse, sino que es imprescindible valorar también los *procesos de enseñanza*, pues de éstos dependerá en buena parte el adecuado progreso de los estudiantes. La *práctica docente*, por lo tanto, habrá de evaluarse como elemento primordial de estos procesos.

Por último, hay que iniciar la evaluación interna del *funcionamiento del centro*, si se quiere que, efectivamente, éste avance en su coordinación y en la calidad educativa que ofrezca: evaluar la aplicación del proyecto curricular puede ser un buen modo de comenzar con esta práctica.

- *Los agentes evaluadores*: Con la adopción de un modelo evaluador esencialmente formativo, ya no es sólo el *profesor* el que evalúa al alumno, sino que es importante implicar al propio *alumno* en su evaluación de manera que adquiera un mayor protagonismo en su proceso formativo. Igualmente, pueden incorporarse a la práctica del aula actividades de coevaluación, en las que se evalúe entre todos el trabajo desarrollado durante un tiempo determinado o en un tema concreto.

Si hacemos referencia a la evaluación de los procesos de enseñanza o del funcionamiento del centro, los agentes evaluadores se ampliarían al conjunto del profesorado e, incluso, a todos los *integrantes de la comunidad educativa*, aunque fuera parcialmente o para aspectos específicos de esta evaluación.

Por otro lado, es importante destacar que, aun en los casos en que deba ser el profesorado el que evalúe a los alumnos y alumnas, esta evaluación deberá ser colegiada siempre que sea posible. Para llegar a ese contraste de "subjetividades" al cual hemos aludido en este capítulo, resulta imprescindible la captura, análisis de datos y valoración de los mismos por parte de más de una persona. Se complementarán así las diferencias de percepción que pueden darse en torno a un mismo hecho y las diversas evaluaciones que se realicen en éste.

- *Los tipos de evaluación*: En función de la finalidad con la que se

aplica la evaluación, este modelo se decanta claramente por la aplicación de una evaluación *formativa*, encaminada a mejorar los procesos y alcanzar así mejores resultados y nunca a "etiquetar" sujetos.

Sin embargo, dentro de este modelo evaluador se integrarán los demás tipos de evaluación ya comentados. Así, según el momento en que la evaluación se aplique, podrá ser *inicial*, *procesual* o *final*: para detectar la situación de partida, valorar el desarrollo del proceso y decidir los resultados conseguidos, respectivamente. Todas ellas son necesarias por los datos que aportan en cada situación, válidos para comenzar la actividad, regular su evolución y comprobar los objetivos alcanzados. Salvo en los momentos finales de una etapa que requiere decidir acerca de la titulación o no de un alumno, tanto la evaluación inicial, como la procesual o final tendrán carácter formativo, pues se utilizarán para mejorar los procesos educativos y no para seleccionar o "clasificar" al alumnado.

Del mismo modo, en función del referente evaluador, externo o interno, la evaluación aplicable podrá ser *criterial* o *idiográfica*, según marque unos criterios externos al alumno, que deben ser superados para considerar que ha llegado al nivel de aprendizaje propuesto, o éstos sean internos y hagan alusión, únicamente, a las capacidades que tiene el alumno y, en función de ellas, a los objetivos que puede y debe alcanzar, respectivamente.

En definitiva, insisto en la idea acerca de la cual giran estos comentarios: debe ampliarse la concepción restringida que se tiene de la evaluación, incorporándola desde el comienzo al proceso de enseñanza y aprendizaje para obtener así todas las ventajas posibles de su aplicación continua y formativa, tal y como se va presentando en cada uno de los apartados tratados.

CAPÍTULO V

UN MODELO EVALUADOR Y SU METODOLOGÍA

EL CAMINO PARA LLEGAR A LA META

Si la evaluación tiene que ser formativa, debe serlo su planteamiento, su metodología, su informe y la interpretación y utilización de los resultados obtenidos. El conjunto de las acciones que se lleven a cabo durante todo el proceso evaluador estarán impregnadas de ese carácter y funcionalidad formativos que se le asigna desde su comienzo; de lo contrario no resultará coherente y no cumplirá los fines que se le hayan encomendado. Incluso, en algunos casos, no podrá llevarse a cabo porque sus elementos internos no se corresponderán adecuadamente y no será posible llegar a conclusiones por falta de datos, por no estar prevista alguna de sus fases imprescindibles, porque la información no se difunde del modo correcto, etc.

Retomando la afirmación de Gandhi (pág. 117), al abordar la metodología evaluadora nos encontramos ante un momento crucial, ya que su adecuada elección permitirá o impedirá la llegada a la meta. Y recordando de nuevo el poema de Kavafis (págs. 22-23), es especialmente relevante la metodología (el camino) que se seleccione, pues con ella y en ella es donde vamos a trabajar durante más tiempo en el proceso evaluador/educativo, puesto que en un modelo formativo de evaluación "casi todo" ocurre durante el proceso y son pocas cosas las que quedan, después, para resolver. Ciertamente que antes de empezar es preciso definir y delimitar bien los pasos que se vayan a dar, previendo las tareas necesarias para llevarlos a cabo. Igualmente, tras el proceso evaluador siempre conviene reflexionar sobre lo realizado y sobre lo conseguido, para incorporar la experiencia a la nueva evaluación que comience, en su caso. Pero esos tiempos son más cortos que el camino que debe recorrerse entre uno y otro. El camino acumula toda la actividad, toda la experiencia..., es toda la vida; por lo tanto, en el camino es donde encontraremos la satisfacción o insatisfacción personal, la gratificación de la existencia. Es importante seleccionar un camino

por el cual transitar agradablemente hacia la meta. Y que permita llegar a la meta. Pensemos que si ese camino no se dirige claramente hacia el fin que se propone, es indiferente que se siga con corrección, porque incluso de este modo no será posible la llegada a ese fin. La meta puede estar perfectamente definida, pero si falla el trazado apropiado de la vía resultará absolutamente imposible alcanzarla.

Estos razonamientos exigen considerar con rigor y sin precipitación la elección de la metodología (¿cómo evaluar?) cada vez que emprendamos un proceso evaluador. Por una parte, porque durante la utilización de esa metodología evaluadora se están produciendo los hechos educativos y se consigue o no se consigue el aprendizaje; es decir, cuando se aplica la metodología, "se vive": tiene lugar la formación o deformación de la persona. Si no se ha elegido bien, lo sucedido es irreversible. Por otra parte, la elección de la metodología adecuada permitirá o impedirá alcanzar las finalidades establecidas para la evaluación. Puede haberse planteado una evaluación formativa y una errónea elección metodológica conducir, perversamente, a una aplicación esencialmente sumativa y deformadora del proceso de enseñanza y aprendizaje deseado.

En el caso que abordamos ahora –la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje–, el modelo metodológico seleccionado puede mantenerse en sus líneas generales, aunque haya de adaptarse a las situaciones específicas en las que se aplique (por ejemplo, en cuanto a las técnicas más apropiadas para la obtención de datos, a los instrumentos que se utilicen para su plasmación, a los participantes en el proceso, etc.).

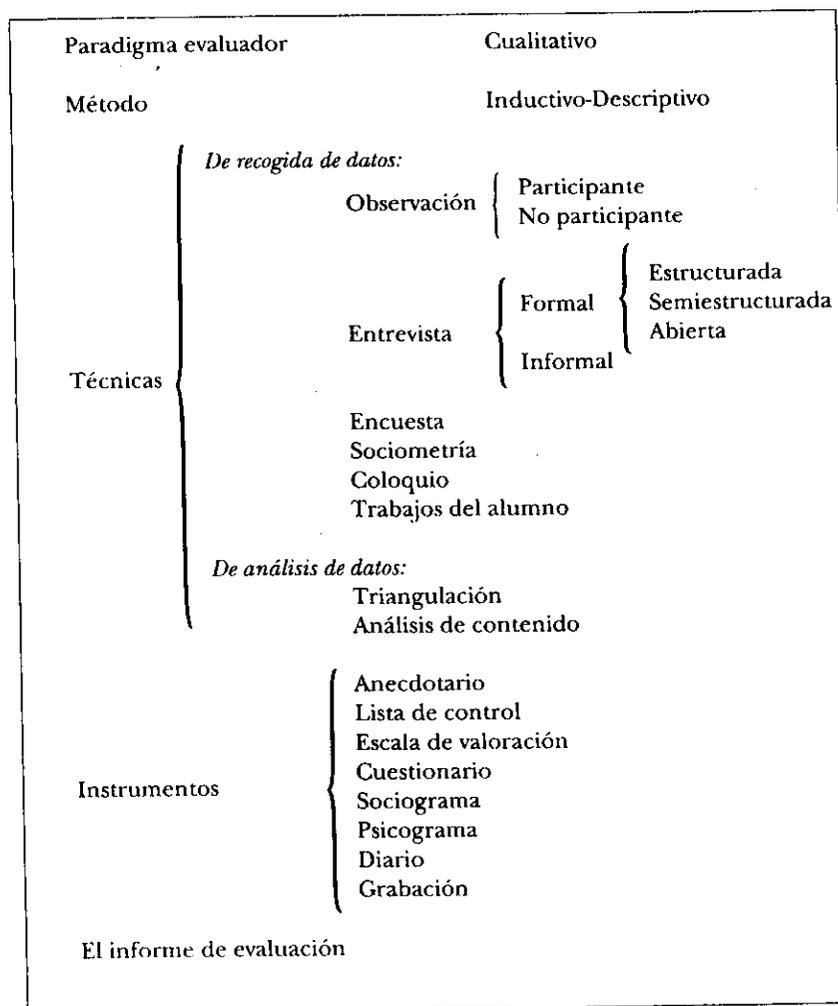
La concreción del modelo evaluador que vamos a desarrollar seguidamente y los elementos que forman parte de su metodología quedan recogidos en la figura 13, a cuyo esquema responde el contenido del presente capítulo.

Como premisas básicas para encuadrar el marco general del modelo evaluador propuesto, hay que partir de que el mismo pretende una finalidad eminentemente formativa y, por ello, se inserta en un paradigma cualitativo o, si se prefiere, en una metodología global que pone el acento, especialmente, en los aspectos cualitativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si en algún momento del proceso, o del final del mismo, resulta interesante aplicar ciertas técnicas o instrumentos cuantitativos, no se descarta su utilización siempre que no desfigure el planteamiento evaluador conduciéndolo por caminos

inapropiados o condicionando los procesos en sentido distinto –y hasta opuesto– al que se desea.

En consonancia con el paradigma general de actuación, el método coherente que incidirá en la elección y utilización de técnicas e ins-

FIGURA 13
Metodología de la evaluación



trumentos adecuados será de carácter inductivo y descriptivo. Inductivo, porque su punto de partida y su fuente de datos principal será el quehacer diario en el aula. El ejercicio profesional habitual constituirá el medio del que se toma la información permanentemente y en el que revierten las decisiones inmediatas para la actuación continuada y debidamente ajustada a las personas y al entorno donde se desarrolla (Elliott, J.: 1990, 1993). Descriptivo, en segundo lugar, porque es el modo más apropiado para reflejar clara y expresivamente la información relativa a la evolución y consecuciones paulatinas del alumnado o del quehacer docente. Como quedó ampliamente comentado en el capítulo anterior, supone un reduccionismo simplista e inaceptable desde un punto de vista profesional el intentar plasmar con un número o una palabra todo el proceso de enseñanza o de aprendizaje que se produce en las aulas, toda la riqueza de datos que aparece a lo largo del mismo.

TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

La estructura de la obtención de información es un paso fundamental del proceso de evaluación, ya que las técnicas que se utilicen para ello deben estar en consonancia y ser absolutamente congruentes con el modelo y método de evaluación aplicados, con el resto de elementos que se utilicen durante el proceso evaluador y con la finalidad que éste pretenda. Si la evaluación ha de ser formativa, todos sus componentes deben serlo igualmente. Si es cualitativa, también han de responder a ello las técnicas e instrumentos, así como el modelo de informe, etc.

En cualquier caso, las técnicas empleadas para la obtención de datos han de favorecer que ésta resulte todo lo rigurosa, sistemática, controlada y completa que se considere necesario en orden a que el modelo de evaluación planteado cumpla sus finalidades; es decir, para que permita mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante su puesta en práctica y para que los resultados que se obtengan por su medio —con la colaboración activa de la evaluación— resulten lo suficientemente fiables, válidos, objetivos y, por lo tanto, útiles para el alumnado y el profesorado: para los protagonistas del proceso educativo.

Dado el enfoque que adoptamos, a continuación se describen las técnicas más adecuadas para la obtención de información durante el

desarrollo del trabajo en el aula. Los datos conseguidos con estas técnicas deben ser cuidadosamente analizados, por lo cual, seguidamente, se comentan dos técnicas para el análisis de los datos. Por otra parte, con objeto de garantizar el rigor y sistematicidad de los datos y de permitir su posterior contraste, es imprescindible plasmarlos por escrito en los instrumentos más idóneos en función de la técnica empleada. Así, a continuación se presentan los instrumentos que suelen ser empleados durante esta recolección, acotando las virtualidades de cada uno de ellos.

Observación

La observación, considerada como técnica para obtener datos¹, 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 consecución de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios*. En palabras de Postic, M. y De Ketele, J.M. (1992, 17), 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)".

En principio, hay que tener en cuenta que la observación es la mayor fuente de datos que posee la persona, por lo que es utilizada tanto en los procesos de evaluación que ahora tratamos como en cualquier estudio o investigación, experimental o no, y en todas las situaciones de la vida. Ofrece información permanente a la persona acerca de lo que ocurre en su entorno.

Al introducir la observación como la primera técnica para obtener información, pudiera parecer que hasta ahora no se ha utilizado en las aulas. ¿No observan los profesores a sus alumnos? ¿No consiguen datos

¹ Téngase en cuenta que la observación admite múltiples enfoques y, por lo tanto, diversas definiciones en función de su objetivos. En su origen, observar significó "guardar y cumplir estrictamente lo que se manda y ordena" (*DRAE*). Desde el punto de vista experimental, clínico o educativo tiene diferentes connotaciones: la observación puede ser un método opuesto a la experimentación, un método clínico o un objetivo o aptitud que debe conseguir/ desarrollar el estudiante.

mediante esta técnica? Evidentemente, sí. Pero lo cierto es que en muy pocas ocasiones el profesorado "se atreve" a utilizar los datos observados para emitir un juicio evaluador acerca del alumno. ¿Por qué ocurre esto? Porque la observación no se planifica, no se realiza con el suficiente rigor como para poder apoyar un juicio de valor con base en los datos así conseguidos.

¿Cómo se observa habitualmente 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 mantenerse sin que nadie haya observado nada sobre él.
- Sin registros escritos de lo observado. Los posibles datos recopilados 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.

Evidentemente, los datos así conseguidos no pueden ni deben utilizarse para evaluar al alumnado.

Para que los datos obtenidos por observación posean la fiabilidad y validez necesarias, ésta debe plantearse con una serie de características, entre las que cabe destacar:

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

Este proceso de observación (Croll, P.: 1995) se traduce en la exigencia de que, antes de comenzar a observar, debe existir una planificación adecuada que delimite claramente el tipo de datos que se obtendrán mediante ella; que defina los objetivos que es posible cubrir;

que precise el modo de sistematizar los datos, para garantizar su rigor; que prevea la elaboración o selección de los instrumentos adecuados para recolectar los datos previstos. Por último, es muy importante proceder al contraste de la información lograda, triangulando la misma con otros observadores implicados en el mismo proceso (puede ampliarse este punto en el apartado relativo a las técnicas de análisis de datos: págs. 156-160).

El contraste de las observaciones llevadas a cabo reducirá la influencia que en ellas haya podido tener la subjetividad del profesor u observador externo, en su caso. Aunque lo importante, como defiende Scriven (1972), sea que no se produzcan sesgos en la interpretación —intencionados o no— durante el proceso de observación, uno de los avales con que contamos para que esto no ocurra es realizar observaciones colegiadas y debidamente puestas en común, incluso con la persona observada.

Cuando la mente observa, selecciona en función de múltiples factores personales que actúan como condicionantes ineludibles: "La mente cambia la precisión por la rapidez. En general, nos basamos en información incompleta para emitir juicios, razonar y resolver problemas" (Ornstein, R.: 1994, 259). Del mismo modo, los valores individuales y los aceptados por la sociedad del entorno, el conocimiento mayor o menor en determinados campos, las formas de actuación aceptadas en general, etc., son limitaciones para llevar a cabo una observación objetiva. Por eso resulta imprescindible el contraste de los datos recogidos mediante esta técnica.

Por otro lado, es importante realizar la anotación escrita 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, las motivaciones internas y los deseos, por su parte, interfieren fuertemente en el recuerdo y la interpretación: "Nuestro mecanismo psíquico se ha formado mediante un proceso de estratificación; el material presente bajo la forma de rastros de recuerdo sufre de vez en cuando una reorganización... una retranscripción... la memoria no está presente una, sino varias veces" (Freud, S.: Carta a Fliess, 1896). En el mismo sentido, Bartlett, F. (1932, citado en Ornstein: 1994), insiste: "El recuerdo no es la reexcitación de innumerables rastros fijos, inertes y fragmentarios. Es una reconstrucción imaginativa

elaborada a partir de nuestra actitud hacia una masa activa de reacciones o experiencias anteriores hasta llegar a un pequeño detalle que sobresale y que suele aparecer bajo la forma de imágenes o lenguaje. En consecuencia, es muy difícil que sea realmente fiel, incluso en los casos más rudimentarios de recapitulación...”.

Todos tenemos la experiencia de haber observado un hecho conjuntamente con otras personas y comprobar que cada una lo describe de forma diferente. Diferencias que se acrecientan con el paso de los días: según transcurre el tiempo las versiones van evolucionando en función de las reinterpretaciones personales elaboradas.

Se distinguen dos tipos fundamentales de observación: la *participante* y la *no participante* (Cohen, L. y Manion, L.: 1990).

En la observación participante, el observador está integrado, en mayor o menor medida, en el grupo al que debe observar. En los trabajos de campo, los antropólogos se han llegado a integrar de tal forma que ni siquiera los componentes del grupo sabían que estaban siendo observados. En la observación del alumnado esta situación no es posible ni aconsejable. La posición del profesor o profesora puede considerarse dentro de esta categoría, porque forma parte del proceso educativo que está teniendo lugar. Es parte interesada y por ello parte del grupo. No obstante, es posible desdoblarse, en este caso, el papel del profesor, teniendo en cuenta que será observador externo o no participante de la actuación del alumnado, y participante en sentido estricto del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el aula.

En la observación no participante, el observador es absolutamente externo al grupo, se mantiene al margen de las actuaciones del mismo y de las relaciones que se establecen entre sus miembros. En ningún caso ni de ningún modo llega a integrarse en el grupo que observa.

Ambos tipos de observación resultan útiles, en función de los objetivos que se persigan y de la evaluación que se vaya a realizar. En cualquier caso, el contraste de datos es importante, y más aún si la perspectiva de observación es tan diversa como puede ser en la situación que aquí se plantea. 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), advertirá mayor número de facetas en su observación y la interpretación que ofrezca será, sin duda, desde un ángulo distinto y complementario al de los protagonistas de la acción.

Entrevista

La entrevista puede definirse como una *conversación intencional*. Dada su similitud con el cuestionario, también se conceptúa como un cuestionario, más o menos estructurado o abierto, planteado y respondido de forma oral en situación de comunicación personal directa. Permite, por estas características, 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 con otras técnicas.

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 (Reyzábal, M.V.: 1993, 174-178).

Centrándola en el campo educativo y, más en concreto, como medio de obtener información para llegar a evaluar al alumnado, ofrece ventajas en comparación con otras técnicas, entre las cuales cabe 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 entrevistador y entrevistado.
- Posibilidad de captar la actitud del entrevistado hacia 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 virtualidades es necesario que las preguntas realizadas se ajusten adecuadamente a la situación que se investiga, siendo claras, precisas y objetivas.

Sin embargo, la entrevista presenta ciertas dificultades para el entrevistador, como son:

- El tiempo y la dedicación que precisan su preparación y su ejecución, especialmente cuando debe entrevistarse a un gran número de sujetos.

- 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.

Por lo que se refiere al entrevistado, también plantea ciertos condicionamientos para la obtención de datos fiables y objetivos; entre ellos, están:

- El afán de ser bien valorado, que puede llevar a contestaciones poco veraces, pero acomodadas a la respuesta que sabe espera el entrevistador.
- Influencia de su visión personal del problema.
- Ausencia de anonimato.

Teniendo en cuenta la caracterización hecha de la entrevista, y que en ella la observación por parte del entrevistador juega un papel muy importante², también esta técnica debe reunir una serie de condiciones para que pueda ser utilizada con provecho en el proceso evaluador. Se destacan:

- Definición clara de sus objetivos.
- Delimitación precisa de la información que se desea conseguir.
- Conocimiento previo del tipo de relación que mantienen 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.

Como puede comprobarse, en buena parte coinciden con los requisitos exigidos a la observación, si bien adaptados a la situación conversacional que aparece en la entrevista, y que tiene sus propias exigencias.

² La observación está presente en casi todas las técnicas de obtención de datos, pues la persona percibe los hechos de su entorno, fundamentalmente, mediante observaciones, sean intencionadas o no.

Por lo que se refiere al registro de los datos de la entrevista, precisa algún comentario específico. La forma realmente fiel de registrar la entrevista es la grabación, ya sea en audio, ya sea en video. Pero presenta el inconveniente grave de que, muchas personas, ante esta forma de registro, se inhiban o se nieguen a ser entrevistadas, pues piensan que se puede transgredir la confidencialidad asegurada para la información que se facilite. Así, se hace imposible realizar la entrevista, por lo que, en estos casos, puede anotarse la información en un instrumento escrito, elaborado de antemano, donde se reflejen los datos principales que se van a obtener. Si es posible —y el entrevistado no se inhibe—, pueden marcarse en el transcurso de la conversación. De lo contrario, habrá que hacerlo en cuanto el entrevistado abandone el lugar donde se ha celebrado la entrevista. Inmediatamente. Insisto: a continuación de la entrevista. De lo contrario, se corre el riesgo cierto de seleccionar las informaciones recibidas y de hacer interpretaciones personales, como ya comentamos anteriormente.

Los tipos de entrevista que pueden adoptarse, según los objetivos perseguidos, son: *formal (estructurada, semiestructurada o abierta) e informal*.

a) La *entrevista formal* es la preparada previamente por el entrevistador. A su vez, presenta diversos grados de estructuración o apertura. En función de éstos, la entrevista será:

Estructurada, cuando se sigue en ella un cuestionario elaborado con antelación, que sirve de guión al entrevistador y del que éste no debe desviarse en ningún momento.

Semiestructurada, en la que se sigue el cuestionario preestablecido, pero con la flexibilidad suficiente para modificar las preguntas que se considere necesario en función de las respuestas recibidas. 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 común, por ser útil para alcanzar la información necesaria y posibilitar, además, la flexibilización del planteamiento para llegar a profundizar en las cuestiones que sea preciso.

Libre o abierta, cuando está concertada de antemano pero sin guión predeterminado. Se comenzará con una cuestión cualquiera que dará pie para la conversación y, según ésta se desarrolle, se irán 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 utiliza mucho, sin embargo, en el campo de la orientación personal y profesional.

b) *La entrevista informal* es la que no tiene preparación previa alguna y en la que el entrevistador consigue la información relevante que pueda aparecer en situaciones de encuentro espontáneo. No responde, como es obvio, a ninguna de las características fijadas para la entrevista de evaluación.

La entrevista, en términos generales, es una técnica apropiada para cualquier evaluación cualitativa, pues favorece grandemente la obtención de información profunda y amplia, además de que permite recolectar detenidamente datos acerca de actitudes, opiniones, expectativas, etc., de los entrevistados. Información imprescindible, por otra parte, para cualquier valoración de realidades en las que lo humano sea factor principal. No obstante, hay que señalar que utilizarla con mucha frecuencia para obtener datos necesarios para la evaluación del alumnado resulta prácticamente inviable, debido a ese tiempo de preparación y aplicación que requiere. Por ello, se usará cuando sea imposible obtener los datos a través de otras técnicas, como puedan ser la observación, la encuesta, la sociometría, etc.

Encuesta

La encuesta consiste en la *obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos*. Esta recogida de datos puede llevarse a cabo mediante una llamada telefónica, el envío del cuestionario por correo, etc. En nuestro caso concreto, cuando queremos incorporar la valoración que el alumnado hace del proceso de enseñanza y aprendizaje que ha tenido lugar durante un periodo de tiempo determinado, puede entregarse el cuestionario en el aula y ser devuelto por el medio más discreto o menos personal dentro de lo posible.

Los objetivos de la encuesta –en su aplicación general– pueden centrarse en:

- Averiguar y 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, etc.).

- Descubrir 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.

De acuerdo con la situación que se vaya a evaluar y las exigencias que la misma presente para el estudio (número de encuestados, objetivos previstos, etc.), la aplicación de la encuesta puede resultar sencilla o ciertamente compleja. En cualquier caso, el diseño de la encuesta requiere:

- Conocer claramente la finalidad que se pretende con su utilización.
- 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.

En función de los datos anteriores, al diseñar la encuesta se tendrá en cuenta la duración de la misma, si su aplicación va a ser muestral o poblacional, la elaboración del cuestionario, su aplicación piloto y 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 plasmar los resultados.

Refiriéndonos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cabe concretar la aplicación de la encuesta³:

a) Al alumnado de un grupo:

- Para obtener información sobre los objetivos y contenidos que ha alcanzado tras el trabajo desarrollado en una o varias unidades didácticas.

³ Este planteamiento se amplía más adelante, al tratar el cuestionario, dentro de los instrumentos para la obtención de datos.

- Para solicitarle información acerca de diferentes elementos de la programación (objetivos y contenidos, metodología, actividades, recursos, nivel de aprendizaje, etc.).

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 –en los casos pertinentes– de un centro para obtener datos acerca de la coherencia que se está produciendo en la aplicación práctica de lo acordado en los proyectos institucionales (educativo y curricular, básicamente).

En ambas situaciones –limitadas a una población abarcable sin grandes dificultades–, la encuesta no debe ser una técnica muy compleja en su aplicación, pues el número de los sujetos encuestados es reducido y, por lo tanto, resulta sencilla tanto la cumplimentación del cuestionario como el tratamiento de los datos conseguidos.

Es una técnica utilizada dentro de enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos. El tratamiento de la información, su interpretación y el informe consecuente serán los que definan su inclusión en un modelo evaluador u otro.

Sociometría

La sociometría es una técnica que *ofrece información acerca de la estructura interna de los grupos*. Con su utilización se conocen los modos de agrupamiento espontáneos que aparecen en ellos, al igual que la existencia de rechazos claros con relación a algún o algunos sujetos de los mismos. Las preferencias pueden detectarse en el ámbito intelectual o en el campo afectivo (Casanova, M.A.: 1991).

La palabra sociometría procede de los términos latinos *socius*: compañero, social, y *metrum*: medida, de donde viene su sentido general relativo al concepto de medida social, valoración de las relaciones sociales entre los miembros de un grupo. Su iniciador, Jacob Levy Moreno (1954, 1966, 1974), quien comienza sus actividades en este campo en 1925, la define como *el estudio de la evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos, prescindiendo del problema de la estructura interna de cada individuo*. Es decir, que la acepción de medida se toma,

estrictamente, en sentido cuantitativo: facilita información sobre el número de elecciones o rechazos que un sujeto recibe y, por tanto, sobre su posición en el grupo (de alumnos, en nuestro caso), pero sin ofrecer datos relativos a las causas motivadoras de las decisiones tomadas por los sujetos en cuanto a sus preferencias o repulsas. Estas causas se averiguarán, posteriormente, mediante las técnicas adecuadas de investigación o evaluación de carácter cualitativo (el estudio de casos, el psicodrama, la entrevista...).

Su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje se justifica por la incidencia reconocida que tiene la buena integración del individuo en el grupo y el adecuado clima del mismo (Moos, R.H. y otros: 1989) para alcanzar un rendimiento escolar correlacionado adecuadamente con las capacidades del alumnado (Gómez Dacal, G.: 1992). Por otra parte, cuando el profesor debe adoptar estrategias de trabajo en equipo, por ejemplo, es imprescindible que conozca la estructura interna del grupo, de manera que, en función de sus objetivos, de las actividades que se vayan a desarrollar y de la mayor o menor necesidad de intervención, establezca que los equipos se formen espontáneamente o decida él mismo quién debe integrar cada equipo.

La utilización de las técnicas sociométricas es sumamente provechosa, especialmente aplicadas de forma continua –cada dos o tres meses, por ejemplo–, pues permiten comprobar la evolución de la estructura de los grupos y correlacionarla con el modo de producirse los procesos de aprendizaje en el aula y los resultados que se van obteniendo. Por otra parte, una vez representados los datos gráficamente, favorecen:

- Comprobar la influencia que posee un líder dentro del grupo.
- Analizar el modo de funcionamiento de los grupos en los que no aparece líder alguno, estableciendo comparaciones con grupos en diferente situación.
- Determinar las consecuencias que tiene en el grupo la incorporación de nuevos sujetos.
- Observar el grado de aceptación social que tiene un alumno “muy estudioso” entre sus compañeros, no descuidando otros factores que puedan influir en su elección o rechazo.
- Estudiar la influencia que tienen ciertos factores diferenciadores (sexo, edad, religión, raza, deficiencia...) en las elecciones o rechazos del alumnado que integra el grupo.

Cuando se desarrollen, más adelante, los instrumentos que se utilizan en la sociometría para la obtención y representación de los datos, ampliaremos con mayor profundidad la aplicación de esta técnica.

Coloquio

El coloquio consiste, básicamente, en *un intercambio oral sobre un tema prefijado, mantenido por varias personas*. Todos los participantes son receptores y emisores, y su principal función es compartir impresiones, opiniones, ideas, valoraciones, etc., sobre la cuestión de que se trata. El hablar coloquialmente implica algo de informalidad, lo que favorece una comunicación espontánea, poco rígida, que facilita la expresión veraz de las posiciones personales ante un asunto o el poner de manifiesto lo que se conoce o desconoce de un tema.

La virtualidad del coloquio en el proceso de recolección de datos se centra en:

- a) *Su utilización en situaciones de evaluación inicial o diagnóstica de un grupo de alumnos*. Antes de comenzar a trabajar en una temática determinada, resulta imprescindible conocer las ideas previas que sobre ella posee el grupo. A partir de la situación detectada, se organizará el planteamiento más adecuado de la unidad didáctica que se vaya a desarrollar. Esta detección primera no tiene por qué realizarse, siempre y casi exclusivamente, mediante pruebas escritas. El coloquio es una técnica que permite llevar a cabo la evaluación inicial de forma distendida, espontánea y, por ello, fiable en cuanto a la realidad de los datos que permite recoger. Si el profesor o profesora señala de antemano, en un registro, los aspectos cuyo grado de conocimiento debe detectar, a través del coloquio podrá determinarlo y comenzar a trabajar epistemológica y metodológicamente de forma adaptada al grupo y subgrupos que haya establecido inicialmente.
- b) *Su utilización en situaciones de coevaluación*. Así como la pura autoevaluación o heteroevaluación constituyen un soliloquio interno, la coevaluación exige la realización de un coloquio, como técnica de interacción evaluadora, pues permite con-

trastar las diversas posturas existentes ante una misma cuestión. En este caso, se intercambian las diferentes valoraciones que realiza el alumnado sobre el trabajo común (de alumnos y profesores) llevado a cabo durante un periodo acotado de tiempo.

Antes de seguir adelante, quiero recordar una afirmación que hice al referirme a la evaluación formativa: si la funcionalidad de la evaluación debe ser formativa, también lo será el conjunto de técnicas e instrumentos que se utilice para su aplicación. Estamos ahora ante un caso claro en el que la técnica evaluadora es nítidamente formativa: el alumnado participa en la captura de datos, en su análisis y en su valoración, lo que contribuye eficazmente a formarle en la argumentación, la observación, el respeto a las ideas de los demás y a los turnos de palabras, la valoración objetiva del trabajo realizado, etc. Mediante una técnica de obtención y contraste de datos, el alumnado se forma personalmente, además de protagonizar su proceso de aprendizaje.

Trabajos del alumno

En este apartado consideramos incluido todo tipo de tareas, ejercicios o actividades que los alumnos y alumnas realizan en el aula o fuera de ella.

Resulta fundamental que, en función de los objetivos que se pretenden conseguir y los contenidos seleccionados para ello, el profesor establezca las actividades (trabajos escritos, individuales, en grupo, orales, ejercicios de diverso tipo: motrices, intelectuales, plásticos, musicales, etc.) que el alumnado debe realizar necesariamente para llegar a los aprendizajes consecuentes. Estas actividades deberán permitir, lógicamente, la evaluación del proceso de aprendizaje que está teniendo lugar y de los resultados que se alcanzan. Por lo tanto, los trabajos del alumno (denominados así genéricamente) constituyen 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 materias curriculares requieren la práctica de tipos de trabajo diferenciados, ajustados a la madurez de los alumnos y a la especificidad de la disciplina. También los distintos tipos de contenido exigen, para su dominio, la realización de actividades variadas.

No obstante, en el planteamiento de los trabajos adecuados, como técnica de obtención 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 y alumnas. Por ello, simplemente dejamos constata su relevancia, pues 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 afianzados, las dificultades surgidas, sus causas, etc., sin necesidad de tener que proponer, después, nuevas actividades o trabajos que ya no servirán para evaluar el proceso transcurrido, sino, en el mejor de los casos, solamente algunos de los resultados alcanzados.

TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Sin ánimo de exhaustividad, pues esta obra no es el lugar oportuno para llevar a cabo un examen extenso sobre las técnicas existentes para analizar los datos, especialmente por lo que se refiere a los estudios cuantitativos —que no afectan a nuestra propuesta—, sí es preciso abordar, al menos, las que consideramos imprescindibles para garantizar la fiabilidad, validez y objetividad en la evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que de no ser así las valoraciones realizadas serían inútiles. La garantía de una evaluación bien hecha es irrenunciable para el profesorado, pues sus decisiones educativas deben apoyarse en datos fundamentados.

Trataremos dos técnicas para el análisis de datos: la triangulación y el análisis de contenido, por lo que remito a la bibliografía correspondiente para ampliar el tema (Berelson, B.: 1952; Fox, D.J.: 1980; Orden, A. de la: 1985; Santos, M.A.: 1990). Creo que la propuesta que sigue a continuación es viable para el profesorado y suficientemente válida para que la evaluación reúna las condiciones necesarias de fiabilidad y objetividad.

Triangulación

Puede definirse la triangulación como la *utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador*. Medios que, en función de las

distintas situaciones a las que se aplique, serán las fuentes, los métodos, las técnicas, los sujetos, los espacios, etc. De este modo, se contrasta la información obtenida durante el proceso de enseñanza y aprendizaje –en el caso que nos ocupa–, sirviéndose de diferentes enfoques y empleando diversos tipos de datos según convenga a los propósitos de la información. No es la triangulación, por lo tanto, una nueva técnica de obtención de datos, sino el uso de varias para llegar a la validación de los conseguidos mediante otras. La evaluación colegiada, que se invoca desde numerosas instancias, se fundamenta en la triangulación que ahora abordamos.

Es importante señalar que los únicos datos que se consideran válidos son los que coinciden desde los distintos medios empleados. Si los datos no resultan coincidentes, conviene proseguir las observaciones, la discusión y el análisis hasta llegar a conclusiones explicativas válidas acerca del hecho evaluado.

De acuerdo con lo expuesto, los tipos de triangulación más utilizados son los siguientes:

- *Triangulación de fuentes*, u obtención de información de diversa procedencia (profesorado, familias, alumnado, documentos...).
- *Triangulación de evaluadores*, o realización de la observación o evaluación por parte de varios sujetos (investigadores, profesores...).
- *Triangulación metodológica*, o utilización de diversas estrategias en este campo (métodos, técnicas, instrumentos: observación, entrevista, encuesta, lista de control, cuestionario...).
- *Triangulación temporal*, o realización del estudio en diferentes momentos.
- *Triangulación espacial*, o realización del estudio en distintos lugares.

Todos estos tipos de triangulación son aplicables a los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque bien es verdad que algunos deben serlo habitualmente, mientras que otros pueden utilizarse para determinados casos en que se ve más clara su necesidad.

La *triangulación de fuentes* supone la posibilidad de recabar información para confirmar un dato de los trabajos realizados por el alumnado, de diferentes profesores, del propio alumno evaluado, etc.

La *triangulación de evaluadores* supone que son varios los profesores

que intervendrán en el proceso evaluador, aplicando las técnicas acordadas para la obtención de datos y luego contrastando los mismos y comprobando su coincidencia. Es importante hacer notar que, en la evaluación del alumnado, puede ocurrir que un dato no coincida (por ejemplo, la actitud "x" de un alumno en el aula) y que, no obstante, la captura de datos esté bien realizada por los profesores que la han hecho. Efectivamente, esto puede ocurrir. Todos conocemos casos de alumnos o alumnas que en un área y con un profesor mantienen determinada actitud, y en otra área y con otro profesor mantienen la contraria o, al menos, distinta. Si se comprueba que esto es así, cabe cambiar la técnica que se haya utilizado para obtener la información (después de usar la observación pasar a la entrevista, por ejemplo) e intentar explicar de esta forma la situación producida. A partir de ahí, se actuará en consecuencia para continuar el proceso de enseñanza del modo más adecuado.

La *triangulación metodológica* implica la utilización de diversos métodos, técnicas o instrumentos para comprobar un determinado dato. Como quedó puesto de manifiesto en el ejemplo anterior, es posible constatar la actitud de un alumno o alumna mediante la observación o la entrevista; igualmente, para comprobar un aprendizaje en el aula, se pueden proponer diferentes trabajos: escritos, orales, en grupo, individuales, etc. La información obtenida con la entrevista es posible contrastarla con la aplicación de una encuesta, etc.

La *triangulación temporal* requiere la comprobación de los datos a lo largo del tiempo: se ratificará la consecución de un aprendizaje durante todo un curso o ciclo, por ejemplo. Igualmente, puede constatar la metodología empleada por un profesor, realizando comprobaciones en ese mismo periodo de tiempo o, incluso, mayor.

La *triangulación espacial*, por último, supone la obtención de datos en diferentes lugares del centro. Determinados aprendizajes del alumnado pueden observarse dentro del aula, en los pasillos, en el patio de recreo, en el comedor, etc. Si nos referimos a las actitudes, es posible que no se pongan de manifiesto de igual modo en los diferentes lugares citados. Por ello, resulta interesante tomar información en todos ellos.

Análisis de contenido

La otra técnica importante que antes citamos es el análisis de contenido, especialmente cuando se trata de datos obtenidos desde un enfoque cualitativo/descriptivo de la evaluación. Ya remitimos en su momento a la bibliografía apropiada para ampliar este apartado, aunque, en síntesis, la práctica totalidad de los autores citados establece un proceso secuencial para su realización que, básicamente, comprende las siguientes fases generales:

- Determinación de la amplitud del análisis.
- Concreción de la unidad de análisis.
- Identificación, selección y estructuración de las categorías de análisis.
- Codificación de los datos.
- Análisis estadístico, en su caso.

También pueden utilizarse otras técnicas, citadas por Santos, M.A. (1990, 123-126), y que se concretan en los siguientes tipos: arbóreo funcional, arbóreo epistemológico, comprensivo, abierto, significativo.

Igualmente, desde una perspectiva general aplicable a todo proceso evaluador, pueden formularse unas fases de análisis asequibles a nuestra realidad, tales como (Casanova, M.A.: 1992, 84):

- Triangulación de los datos.
- Análisis sistemático del contenido de toda la información obtenida.
- Profundización, comentario y contraste de los datos entre las personas implicadas en la evaluación.
- Concreción y redacción de los resultados en un informe final.

En concreto, si se aplica el análisis de contenido a los procesos y resultados de los aprendizajes de alumnos y alumnas, este esquema general de trabajo deriva en la necesidad absoluta de establecer claramente *criterios de evaluación* precisos para analizar/corregir los trabajos escritos u orales llevados a cabo en el aula, los procesos mediante los cuales se han realizado o las pruebas puntuales establecidas en determinados momentos del proceso. Como digo, la corrección de los tra-

bajos para llegar a conclusiones acerca de los aprendizajes alcanzados, debe realizarse teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos por escrito, de manera que los resultados no estén sesgados ni por la evaluación normativa, ni por la subjetividad o circunstancias del profesor evaluador.

Por lo tanto, siempre que sea posible, se triangularán los datos con base en los cuales se evaluarán al alumno o alumna (un trabajo también puede ser corregido por varios profesores), y la corrección de los trabajos se llevará a cabo mediante un análisis de contenido riguroso, que permita corroborar, sin dudas, los resultados obtenidos o la evolución seguida durante el proceso de aprendizaje.

INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA Y EL ANÁLISIS DE DATOS

Ya comentamos en su momento que para plasmar la información obtenida mediante las diferentes técnicas que se apliquen –de manera que ésta presente garantías en cuanto a su rigurosidad y sistematicidad–, es imprescindible contar con instrumentos o registros adecuados a cada una de esas técnicas. Constituyen una herramienta necesaria para anotar por escrito (numérica, descriptiva o gráficamente) los datos conseguidos a lo largo de un proceso de evaluación. Indudablemente, en un modelo cualitativo, descriptivo y con técnicas procedentes del campo de las ciencias humanas para conseguir la información, la necesidad de instrumentos bien elaborados e idóneos para las variadas situaciones que se presentan se hace, si cabe, más patente.

Por lo tanto, a continuación se describen los instrumentos que considero más útiles y aplicables en la realidad y contexto de nuestros centros, ofreciendo modelos de todos ellos. No obstante, hay que tener en cuenta que estos modelos son, solamente, pautas de trabajo que, después, cada equipo de profesores o cada profesor debe adaptar a la situación concreta en que evalúa y a los objetivos de su evaluación. Si se quieren evaluar correctamente y con adecuación precisa los procesos de aprendizaje que tienen lugar en cada aula, el profesorado debe elaborar sus propios instrumentos para registrar los datos que se producen en cada momento. No existe la “receta” aplicable mecánica y automáticamente a cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Insisto: incluso un instrumento cerrado –elaborado totalmente, en forma y contenido– sólo puede servir como pauta, como modelo adaptable a la

situación particular de cada profesor o equipo de profesores con sus respectivos grupos de alumnos, mediante la sustitución de algunos indicadores, la incorporación de otros o la eliminación de los que no resulten procedentes. Por lo tanto, sí me parece útil –incluso conveniente– ofrecer algunos instrumentos con base en los cuales se construyan otros similares o iguales, pero con contenido diferenciado en función de las múltiples situaciones que aparecen en la globalidad de un sistema educativo.

Anecdario

El anecdotario consiste en una ficha (figura 14) donde aparece el nombre del alumno o alumna, la observación realizada, la fecha de la observación y la firma del profesor que la ha efectuado. Los datos que suelen reflejarse en él son, únicamente, los que se desvían de la conducta habitual del alumno, ya sea en sentido positivo o negativo. Por lo general –como casi siempre en la evaluación– se hace más hincapié

FIGURA 14
Anecdario

Fecha de la observación:
Nombre del/de la alumno/a:
Hecho observado:
.....
.....
.....
El/La profesor/a:

OS
ON
.
e-
n
n
la

rece no obedecer a ningún cambio estable de actitud o conducta. No obstante, 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 continúa en la misma línea. Todo lo positivo que surja durante el proceso de enseñanza y aprendizaje convendrá destacarlo como punto de apoyo para avanzar en la formación del estudiante.

r-
a
r-
s,
n
a
s
o
-

Lista de control

La lista de control (figura 16) consiste en un cuadro de doble entrada en el cual se anotan, 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 u obtención por otros medios sin ambigüedades ni posibles interpretaciones personales.

En la parte superior, horizontalmente, aparecerá el nombre de los alumnos de un grupo/clase –en caso de que se aplique para la evaluación de sus aprendizajes–. 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 (un aspa, 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 sus cuadrículas. Para comprobar la marcha de ese proceso será necesario poner atención, pues pueden presentarse dos situaciones:

- a) Que alguna fila se quede sin cumplimentar, lo que significará que ese objetivo no está siendo considerado en la programación del profesor y, por lo tanto, requiere ser trabajado 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).

FIGURA 16
Lista de control

Área: Matemáticas.
Grado: Primero de Primaria (México).

Aprendizajes Alumnos/as	Alumno/a							
1. Distinguir las nociones de: * más * menos								
2. Distinguir las nociones de: * pocos * muchos								
3. Armar un rompecabezas								
4. Distinguir las nociones de: * grande * mediano * pequeño								
5. Distinguir las nociones de: * largo * corto								
6. Reconocer los números del 1 al 9								
7. Realizar sumas sencillas manipulan- do objetos								
8. Realizar restas sencillas manipulan- do objetos								
9. Reconocer los números del 1 al 15								
10. Resolver problemas sencillos que requieran: * recolección * registro * organización de la información.								

La visión de conjunto que facilita acerca de la evolución del grupo/clase y su funcionalidad, al ofrecer gran cantidad de información en muy poco espacio, hacen de la lista de control un tipo de registro muy valioso para la obtención 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 buscar, también, la no "burocratización" de los procesos evaluadores para que resulten útiles y viables.

Vemos que, así, 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 tomados en el centro. Hay que recordar que la evaluación final no significa 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 obtenidos a lo largo del proceso, que pueden anotarse muy bien en la lista de control que ahora comentamos.

Este tipo de registro tiene una aplicación clara y muy útil para el centro —para el profesorado— en el momento de elaborar los informes que deben facilitarse al alumnado, a sus familias o a otro centro al cual se traslade el alumno durante un curso o ciclo sin finalizar. Partiendo de las premisas expuestas, en las cuales ha quedado de manifiesto que es más ilustrativa una información descriptiva que la única plasmación 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. Si la lista de control se ha elaborado para cada bimestre del curso o ciclo, por áreas o materias, los datos que deben plasmarse en el informe se encuentran ya "escritos", expresados verbalmente, con lo cual solamente se trata de transcribir estos datos (con una terminología comprensible para el receptor) al modelo común de informe que se haya acordado, valorando cada uno de los objetivos propuestos. Cuando desarrollemos el informe de evaluación, ampliaremos estos comentarios.

Otra aplicación eminentemente funcional para el profesorado es utilizar la lista de control con objeto de decidir la promoción o no de un alumno al curso o ciclo siguiente o su titulación al finalizar una etapa educativa. 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.

Escala de valoración

La escala de valoración consiste en un registro de datos en el cual se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los objetivos o indicadores que pretenden evaluarse en relación con una persona o una situación, valorando cada uno de ellos en diferentes grados, que pueden expresarse numérica, gráfica o descriptivamente. Su diferencia con la lista de control es, justamente, esta valoración graduada de cada objetivo o indicador, lo que supone una mayor matización y riqueza de conocimiento de la situación evaluada.

En función de su modo de plasmación de los datos, las escalas pueden ser *numéricas, gráficas o descriptivas*.

- a) *Escalas numéricas* son las que valoran los objetivos o indicadores mediante una serie ordenada de números. Por ejemplo:

Valore de 1 a 6 la utilización de los recursos didácticos llevada a cabo por los alumnos y alumnas durante el desarrollo de la unidad:

Alumno A: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

Alumno B: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

Alumno C: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

Rodee con un círculo el número que corresponda, teniendo en cuenta que el 1 supone la utilización mínima y el 6 la máxima.

- b) *Escalas gráficas* son las que valoran los objetivos o indicadores dentro de un continuo, marcado con aspás, puntos o descripciones concisas, que permite, posteriormente, elaborar un gráfico uniendo los puntos señalados al valorar cada ítem. Continuando con el ejemplo anterior, la escala numérica se convertirá en la siguiente escala gráfica:

Valore la utilización de los recursos didácticos llevada a cabo por los alumnos y alumnas durante el desarrollo de la unidad, teniendo en cuenta que el aspá situada a la izquierda supone la utilización mínima y la situada a la derecha, la máxima:

Alumno A: x - x - (x) - x - x - x

Alumno B: x - (x) - x - x - x - x

Alumno C: x - x - x - x - (x) - x

- c) *Escalas descriptivas* (figuras 17, 18 y 19)⁴ son las que valoran, mediante un conjunto de expresiones verbales, el grado de consecución de un objetivo o la valoración de un indicador determinado. En su aplicación a la evaluación de aprendizajes, es un registro que ofrece una rica información acerca de la consecución paulatina de los objetivos previstos y del momento en que se encuentra cada alumno durante el camino hacia esos objetivos. Por ello, es un instrumento perfectamente válido para evaluar los procesos y registrar de modo continuo la evolución que se va produciendo en el alumnado, teniendo como referencia los objetivos que debe alcanzar.

⁴ El contenido de las escalas que se presentan como modelo reflejan algunos de los indicadores posibles que pueden plasmarse en ellas. Sólo pretenden ser una pauta, no exhaustiva en absoluto, que facilite la elaboración posterior de las que se consideren necesarias para cada unidad didáctica o para la valoración de objetivos comunes a varias áreas (como puede ocurrir con la evaluación de procedimientos y actitudes).

FIGURA 17
Escala de valoración descriptiva
 (Evaluación de actitudes)

Área: Español.

Grado: Sexto de Primaria (México).

Nombre y apellidos del/de la alumno/a:

Fecha de la aplicación:

El/La alumno/a...	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
1. Valora la lengua como medio para satisfacer sus necesidades de comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Respeta los turnos de palabra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Interpreta con actitud crítica los discursos orales:				
* La exposición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* El debate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* El diálogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* La entrevista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Interpreta con actitud crítica los textos escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Formula juicios personales sobre el tema de un coloquio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Respeta, en los intercambios orales con los demás, sus:				
* Ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Experiencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Disfruta con la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Valora la lectura como medio de:				
* Información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Enriquecimiento cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Placer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Diversión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 17 (Cont.)

El/La alumno/a...	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
9. Aprecia los valores estéticos de los textos				
* Orales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Valora la lengua como medio para evitar prejuicios por razón de:				
* Sexo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Raza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Clase social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Religión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Ideología	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 18

Escala de valoración descriptiva

Área: Español.

Grado: Sexto de Primaria (México).

Unidad didáctica 6: "La leyenda del fuego"

Nombre y apellidos del/de la alumno/a:

Fecha de la aplicación:

El/La alumno/a...	Sí	Casi siempre	Casi nunca	No
1. Comprende el sentido de la leyenda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Comprende el significado de algunos refranes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Utiliza adecuadamente la técnica del subrayado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 18 (Cont.)

El/La alumno/a...	Sí	Casi siempre	Casi nunca	No
4. Escribe oraciones sencillas con expresiones dadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Distingue la descripción de la narración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Es capaz de describir después de organizar la información en un esquema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Conoce los elementos de la narración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Identifica estos elementos en "La leyenda del fuego"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Identifica los elementos de la narración en otros textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Es capaz de escribir un cuento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Valora la leyenda como texto importante para conocer las tradiciones mexicanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Elabora una antología de tradiciones mexicanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Utiliza correctamente c y qu cuando se emplean con igual sonido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 18 (Cont.)

El/La alumno/a...	Sí	Casi siempre	Casi nunca	No
14. Usa adecuadamente el verbo en pretérito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Dramatiza un texto literario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 19

Escala de valoración descriptiva
(Evaluación de procedimientos y actitudes)

Área: Historia y Geografía.

Grado: Sexto de Primaria (México).

Nombre y apellidos del/de la alumno/a:

Fecha de la aplicación:

El/La alumno/a...	Sí	Casi siempre	Casi nunca	No
1. Interpreta fotografías aéreas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Interpreta planos de distintas:				
* Características	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Escalas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Interpreta mapas de distintas:				
* Características	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Escalas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Para realizar esas interpretaciones parte de informaciones obtenidas mediante:				

FIGURA 19 (Cont.)

El/La alumno/a...	Sí	Casi siempre	Casi nunca	No
* La observación directa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Datos estadísticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Bases de datos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Fotografías aéreas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Interpreta gráficos (especificar los tipos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Interpreta diagramas (especificar los tipos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elabora gráficos partiendo de:				
* Tablas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Cuadros estadísticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Elabora diagramas partiendo de:				
* Tablas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Cuadros estadísticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Consulta la documentación adecuada para realizar estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Compara rasgos diferenciadores de las situaciones que estudia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Posee rigor crítico:				
* Al recoger información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Al analizar la información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Al realizar trabajos sencillos de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Al manifestar sus opiniones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Al trabajar en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* En otras situaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Demuestra curiosidad:				

FIGURA 19 (Cont.)

El/La alumno/a...	Sí	Casi siempre	Casi nunca	No
* Por descubrir territorios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Por descubrir paisajes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Por conocer territorios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Por conocer paisajes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Valora la diversidad de paisajes:				
* Naturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Rurales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Urbanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Valora la calidad del medio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Valora el medio natural como recurso para la calidad de vida de los grupos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Muestra disposición favorable hacia la conservación del medio natural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Muestra disposición favorable hacia la defensa del medio natural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Valora el patrimonio cultural de su país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Valora el patrimonio cultural de otros países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Participa en actuaciones para la conservación del patrimonio cultural de su pueblo o ciudad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tiene conciencia de los problemas relacionados con los desequilibrios demográficos entre los distintos países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 19 (Cont.)

El/La alumno/a...	Sí	Casi siempre	Casi nunca	No
22. Tiene conciencia de los problemas relacionados con las desigualdades económicas entre:				
* Distintos países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Diferentes grupos humanos dentro de un mismo país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

El profesor establecerá el número de tramos de avance en los que se gradúe la valoración de cada objetivo, en función de lo que considere más oportuno para obtener la información que precise. Los términos que suelen utilizarse en las escalas descriptivas para determinar la situación del alumnado en relación con cada objetivo son: siempre, sí, en todas las ocasiones, mucho; casi siempre, en algunas ocasiones, bastante; casi nunca, en pocas ocasiones, regular; no, nunca, nada, en ninguna ocasión.

Habitualmente, estas escalas se elaboran para anotar la información necesaria durante el desarrollo de una unidad didáctica en el aula, por lo que requiere un ejemplar por unidad para cada alumno. En ella se plasman, por lo tanto, los objetivos señalados para la unidad didáctica que se aplica. Con objeto de observar u obtener por otros medios los datos necesarios para valorar los objetivos reflejados en la escala, el profesor o profesora deberá proponer la realización de actividades adecuadas, por parte de sus alumnos, mediante las cuales sea posible comprobar cómo va progresando cada alumno en relación con los objetivos y hasta qué punto los ha alcanzado al finalizar la unidad.

En las escalas pueden registrarse objetivos que impliquen la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales. No obstante, suelen ser más utilizadas para la evaluación de actitudes y procedimientos, pues permite la anotación rigurosa y sistemática para cada alumno a lo largo del proceso, y la introducción de las modificaciones oportunas según evoluciona el alumnado. Los objetivos que suponen la adquisición de conceptos suelen anotarse en las listas de con-

trol, pues su consecución se produce de forma más clara en un momento determinado y basta con reflejar su dominio en este tipo de registro, no tan minucioso como la escala. Igualmente, esta última puede resultar muy útil para valorar los diferentes aspectos de la comunicación oral del alumnado, sobre todo cuando esta valoración se realiza durante el tiempo en que el estudiante se expresa, y, además, no se graba para facilitar su posterior comprobación.

La escala es cumplimentada por el mismo evaluador que la aplica.

Para su elaboración es importante tener en cuenta cinco consideraciones:

- Es necesario un ejemplar de la escala para cada alumno que se evalúa.
- Pueden anotarse en ella objetivos que impliquen la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Cada ítem planteado –objetivo o indicador en general, según los casos– plasmará una sola cuestión para evaluar (cuando aparecen objetivos dobles no se pueden valorar conjuntamente, salvo que esa misma valoración coincida en ambos).
- Si aparecen enunciados positivos y negativos en los indicadores de la escala, conviene agruparlos en bloques: al principio los positivos y al final los negativos, separados por unos asteriscos, por ejemplo. Esto facilita el análisis de contenido de la escala, pues con un vistazo se interpreta fácilmente su resultado: los indicadores del primer grupo estarán valorados positivamente si las aspas se encuentran a la izquierda –“siempre”–; en el segundo caso, la valoración positiva será cuando aparezcan las aspas en la columna de la derecha –“nunca”–.
- Es recomendable establecer un número par de tramos (cuatro, seis) para valorar el mayor o menor progreso en relación con cada objetivo. Cuando el número de tramos es impar, se tiende a colocar en el central la situación de aprendizaje, pues ciertamente en muchos casos esa situación es intermedia. Del modo que indicamos, el evaluador se obliga a determinar si el objetivo está más o menos conseguido cuando cumplimenta la escala, lo que deriva en una estimación más precisa.

Como ya indicamos al comenzar el apartado referido a instrumentos para la obtención y el análisis de datos, los modelos que se ofrecen

en las figuras correspondientes constituyen solamente pautas de trabajo que no pueden ni deben aplicarse literal y automáticamente, pues la situación de cada profesor requerirá adecuaciones específicas.

Dentro de las escalas de valoración, caben destacarse las *escalas de autoevaluación*, que siguen los mismos esquemas anteriormente expuestos pero que, como su misma denominación indica, las respondería la propia persona evaluada, en este caso autoevaluada por sí misma. Cuando se elabora este tipo de escala suele utilizarse la primera persona para formular los indicadores: estudio diariamente, realizo las tareas de clase, consulto bibliografía para ampliar los conocimientos, etc.

Cuestionario

El cuestionario consiste en 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 conseguir la información mediante la técnica de la encuesta.

Partiendo de la clasificación que del cuestionario proponen De Keetele, J.M. y Roegiers, X. (1995), y adaptada y ampliada en función del objeto de esta obra, el cuestionario puede ser:

- a) De recogida de información para una encuesta.
- b) De control de procesos y resultados del aprendizaje.

Caracterizaremos en términos generales el cuestionario al tratar el primer modelo y, después, especificaremos las diferencias en el segundo que proponemos.

a) *Cuestionario de recogida de información para una encuesta*

Es el cuestionario que, básicamente, queda definido al comienzo de este apartado. Se aplica, por tanto, a una muestra de población o a una población entera si ésta no resulta excesivamente amplia —como puede ser el caso del conjunto de profesorado de un centro—. Resulta especialmente útil cuando es preciso conseguir información de un número considerable de sujetos en un tiempo limitado, circunstancia que haría inviable su obtención mediante otra técnica como puede

ser la entrevista. Además, posee otra virtualidad: el anonimato de las respuestas siempre que se considere oportuno, lo que da mayor garantía sobre la veracidad de los datos.

Al contrario de lo que ocurría con los instrumentos anteriores, este registro lo elaboran unas personas pero lo deben cumplimentar otras: las que poseen la información que se precisa. Aunque parece una afirmación obvia, hay que tenerla en cuenta, porque en muchas ocasiones se realizan encuestas con personas que no tienen la información que se solicita y que contestan sin una base fundamentada, lo que, lógicamente, invalida los datos obtenidos y desfigura los resultados.

Cuando se elabora un cuestionario es preciso respetar los requisitos que debe reunir para que cumpla su función y pueda ser cumplimentado sin problemas por los sujetos a quienes se dirige. Fundamentalmente, estos requisitos se centran en los siguientes:

- Lenguaje claro y adaptado a la población que debe responderlo.
- Utilización de términos bien definidos, sin ambigüedad, de manera que la pregunta no se preste a interpretaciones dudosas.
- Preguntas únicas en cada cuestión planteada. 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. Un ejemplo: ¿Cree Vd. que se le deja participar suficientemente en las reuniones del claustro de profesores y que se tiene en cuenta su opinión? Podría ocurrir que al sujeto se le permitiera intervenir ampliamente en las reuniones, pero que no se le hiciera ningún caso en sus propuestas. Al contrario, puede ser que no se le permita hablar cuanto quiere, pero que cuando lo hace se considera y valora lo que propone. La respuesta, por tanto, es imposible, porque a media pregunta hay que responder sí y a la otra media que no. El planteamiento correcto de esta pregunta hace que se convierta en dos: ¿Cree Vd. que se le deja participar suficientemente en las reuniones del claustro de profesores? ¿Se tiene en cuenta su opinión en estas reuniones? Así, las contestaciones podrán ser correctas y su interpretación precisa.
- Planteamiento no directivo de las preguntas, sin utilizar dobles negaciones que las oscurezcan: ¿No es verdad que no desea...?

- Texto de la pregunta sin suposiciones implícitas, que pueden responder o no a la realidad del sujeto que contesta. Si las incluye, habrá personas que no podrán cumplimentarla. Ejemplo: Cuando Vd. sale con sus alumnos del aula, ¿le plantean problemas de disciplina? Quizá 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 reunir toda la información relevante para la evaluación que se lleva a cabo.
- Anonimato de las respuestas, para avalar la confidencialidad de las mismas y garantizar su veracidad.
- Aplicación del cuestionario a la población apropiada, según la información que se desea obtener.
- Formato sencillo, que facilite su cumplimentación; es decir: diferenciación clara de cada pregunta, espacio suficiente para responder, redacción correcta, letra fácilmente legible, etc.

De acuerdo con el tipo de respuesta que se solicita de los encuestados, los cuestionarios se clasifican en tres tipos: *cerrados*, *abiertos* y *mixtos*.

Los *cuestionarios cerrados* plantean preguntas que deben contestarse con "sí" o "no", o señalando uno de los apartados que se ofrezca como opción, de acuerdo con 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, bien manualmente, bien en el programa informático creado al efecto. Ésta es su ventaja principal. 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. Modelos de preguntas cerradas serían:

¿Has aprendido mucho con esta unidad didáctica?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
¿Has contado con materiales suficientes?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
¿Te han interesado las actividades propuestas?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Tacha la respuesta que corresponda.		

Los *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 oportuno. Por ejemplo, si se estuviera encuestando al profesorado para evaluar su labor docente, podrían plantearse las siguientes preguntas:

¿Cómo organiza las actividades de sus alumnos en la biblioteca?

.....
.....
.....
.....

¿Qué objetivos pretende conseguir con las actividades extraescolares?

.....
.....
.....
.....

¿Cómo organizan actividades interdisciplinarias para los diferentes grupos de alumnos del mismo ciclo?

.....
.....
.....
.....

Con este modelo es posible obtener una información más rica tanto en datos personales como profesionales, organizativos, relacionales, etc., pero sólo es razonable su aplicación cuando la población o muestra encuestadas son abarcables, es decir, cuando se dispone de recursos humanos suficientes para realizar la fase de vaciado de datos de los cuestionarios pasados, ya que en muestras o poblaciones muy amplias se hace imposible o, al menos, muy laborioso, su tratamiento posterior y adecuada interpretación.

Los *cuestionarios mixtos* están integrados por preguntas de ambos ti-

pos, 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. Por ejemplo:

<p>¿Has contado con suficientes recursos didácticos para desarrollar las actividades de la unidad?.....</p> <p>En caso de que tu respuesta sea negativa, explica por qué:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>
---	---

De esta forma, se maneja un modelo intermedio que permite, por lo general, obtener la información que se precisa para la evaluación que se esté realizando.

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...) y también en la evaluación de los procesos de enseñanza (preguntando sobre ellos a alumnos y alumnas, profesores, equipo directivo, familias en su caso...), a los que nos referiremos con detalle en el capítulo siguiente (figura 35).

b) *Cuestionario de control de procesos y resultados de aprendizaje*

Si el tipo de registro que estamos tratando contiene preguntas acerca de las unidades didácticas que se desarrollan en el aula y, por lo tanto, en torno a los aprendizajes que van adquiriendo los alumnos y alumnas, nos encontramos ante los diferentes tipos de pruebas y planteamiento de trabajos que se hacen habitualmente para llevar a cabo la heteroevaluación de los estudiantes. Evidentemente, debe eli-

minarse el anonimato, pues tienen que servir para la valoración de cada sujeto.

En función de que sus respuestas se soliciten 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 poner al alumno en situación de responder con "pocas palabras" y muy precisas a cada pregunta, o elegir entre varias respuestas dadas (en número variable, según el modelo elaborado).

En cualquier caso, cuando se aplique un cuestionario para llegar al conocimiento del proceso y resultados de aprendizaje del alumnado, será conveniente que:

- Resulte comprensivo de las facetas más importantes de ese aprendizaje que se pretende.
- Integre aprendizajes conceptuales y procedimentales.
- Plantee situaciones en las que sea posible manifestar determinadas actitudes o puntos de vista, aunque esta valoración se complemente con la observación diaria del alumno o alumna.
- Permita valorar todos los objetivos básicos propuestos con el trabajo llevado a cabo.
- Se evalúe rigurosamente, mediante el establecimiento de los criterios de evaluación adecuados.
- Se triangulen los datos de su valoración, siempre que sea posible, con su comprobación a través de otras técnicas o instrumentos o mediante el contraste con otros evaluadores.

Ya comentamos en su momento –y lo repito ahora, porque me parece realmente importante– que si se aplica este modelo de evaluación, es fundamental que el alumno sepa claramente que no es éste el único elemento por el que va a ser valorado su trabajo, sino que es, simplemente, un dato más que se añadirá a los obtenidos diariamente por su actuación habitual en el aula y en el centro.

Sociograma y psicograma

El sociograma y el psicograma son dos formas gráficas de representación de los resultados obtenidos después de aplicar las técnicas sociométricas en el aula. Para llegar a ellos es necesario establecer, en primer lugar, el modelo de test sociométrico que el alumnado de un grupo debe cumplimentar, con objeto, como antes decíamos, de detectar las preferencias intelectuales y afectivas y los rechazos que puedan existir dentro del grupo. Básicamente, el test sociométrico consiste en tres preguntas clave, formuladas de diferente forma según las diversas versiones de los autores que han abordado esta temática⁵: a quién se elige en situaciones de trabajo y estudio, a quién se elige en situaciones de diversión y a quién se rechaza (figura 20). Puede darse la posibilidad de citar 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 (Casanova, M.A.: 1991, 40-44).

Como es obvio, con la primera pregunta se detectan las preferencias intelectuales, con la segunda las preferencias afectivas y con la tercera la posible existencia de algún miembro del grupo rechazado por el conjunto del mismo.

Una vez cumplimentado el test por parte del grupo, en una aplicación colectiva y por escrito, se enumeran los tests contestados, de manera que no aparezcan los nombres de los interesados en las representaciones posteriores y se asegure la confidencialidad de las respuestas. La aplicación del test a alumnos menores de ocho años se suele realizar de forma oral, anotando las respuestas el propio profesor o profesora.

El vaciado de los datos que ofrecen las contestaciones se plasma en la tabla sociométrica (figura 21), consistente en un cuadro de doble entrada donde se sitúan los electores (en sentido vertical) y los elegidos (en sentido horizontal), y se va anotando quién ha elegido (o rechazado) a quién en cada pregunta. Al finalizar el vaciado, se suman las elecciones obtenidas por cada alumno o alumna.

⁵ Consúltense la bibliografía final para ampliar el tema.

FIGURA 20
Test sociométrico

Colegio:

Número:

Nombre y apellidos:

Edad:..... Curso/ciclo: Fecha:

Preguntas

1. Escribe el nombre y apellidos del/de la compañero/a con quien te gustaría estar sentado/a en clase.

.....

.....

2. Para jugar, ir de excursión, ir al cine... ¿a quién prefieres de tus compañeros o compañeras? Escribe su nombre y apellidos.

.....

.....

3. ¿Con quién no te gustaría estar sentado/a en clase, ni jugar, por serte menos simpático/a? Escribe su nombre y apellidos.

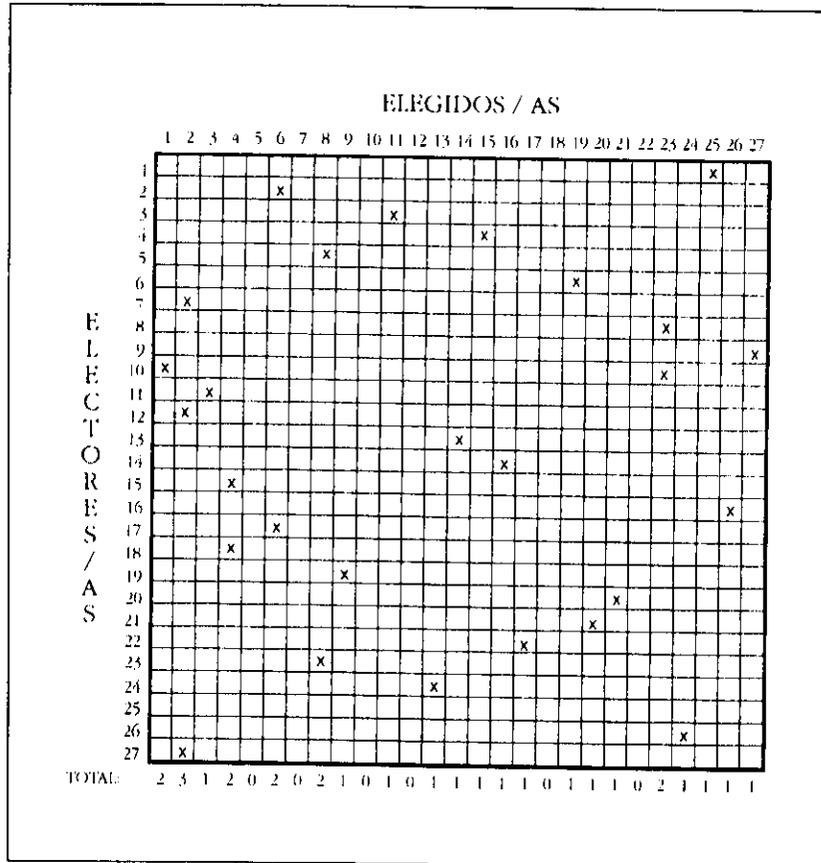
.....

.....

FIGURA 21

Tabla sociométrica

(Tomada de Casanova, M. A.: 1991, 56)

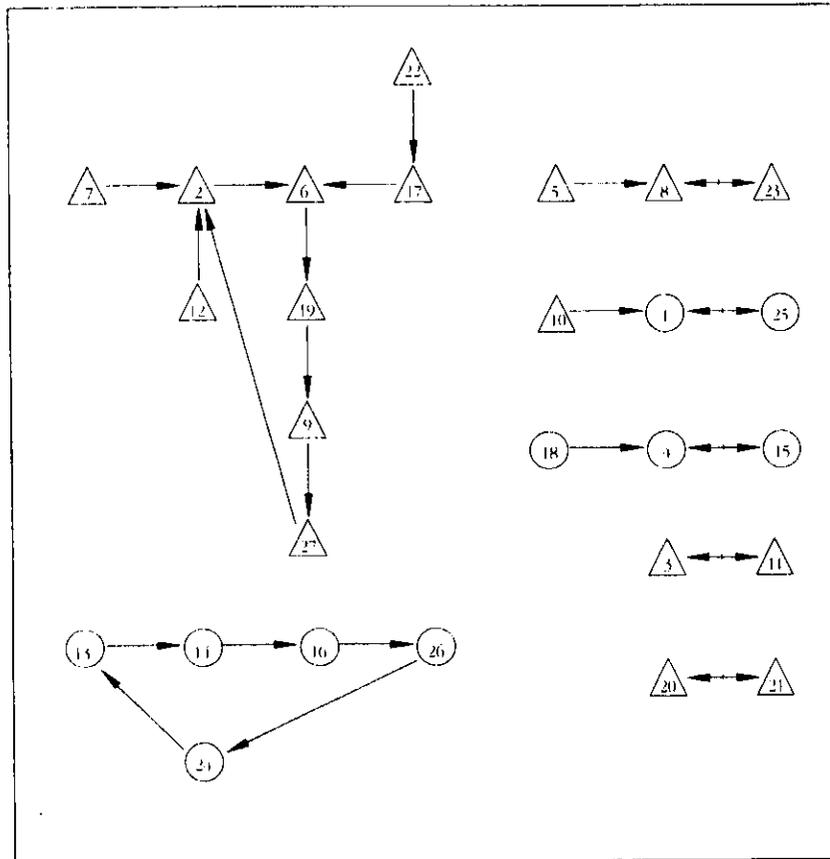


Para la representación en el sociograma (figura 22) se utiliza la simbología ya universalizada en esta técnica: un círculo para las niñas, un triángulo para los niños, flechas para las elecciones o rechazos y flechas con algún distintivo (línea doble o discontinua) si el alumno al que hace referencia posee alguna característica especial dentro del grupo (distinta raza, religión, etc.) que pueda hacerle especialmente preferido o rechazado.

FIGURA 22

Sociograma

(Tomado de Casanova, M. A.: 1991, 57)



La forma de llegar al sociograma es elemental: partiendo de la tabla sociométrica se va transcribiendo cada elección a la simbología citada, hasta que queden reflejadas todas las respuestas del grupo. Como se comprueba en la figura 22, la estructura interna del grupo queda fielmente plasmada y fácilmente comprensible para el profesor.

Es interesante detectar, mediante el sociograma:

- La aceptación que un alumno posee en su grupo.
- El grado general de cohesión del grupo.
- La existencia o inexistencia de un líder.
- La localización de sujetos aislados en el grupo, que no reciben, por lo tanto, ninguna elección.
- La existencia o inexistencia de sujetos rechazados por el conjunto del grupo.

Estos datos serán imprescindibles –en lo que se refiere a evaluación– para valorar la integración social del alumnado y, utilizando las técnicas sociométricas a lo largo del ciclo o curso, detectar cómo evoluciona esa integración en función del desarrollo personal de cada alumno y de la actuación correspondiente del profesorado. No hay que olvidar, además, que la mejor o peor integración de un alumno en un grupo incide claramente en su adecuado progreso en todos los órdenes (intelectual, afectivo, social, etc.).

Por otra parte, los datos que ofrece la sociometría son necesarios para implementar un modelo de metodología que tenga en cuenta la estructura del grupo, pues el profesor puede intervenir activamente para lograr una mayor cohesión en el mismo mediante los equipos que forme para el trabajo en el aula o los proyectos que sugiera, de acuerdo con las capacidades de sus alumnos.

Otra forma de representación sociométrica es el psicograma (figura 23), propuesto e impulsado por Northway (1967), que resulta especialmente útil para poner de manifiesto gráficamente el nivel de aceptación que cada sujeto tiene dentro de su grupo. En el psicograma no se refleja quién ha elegido a quién, pero sí el número de elecciones que cada uno tiene. Como se ve en la figura 23, consiste en una serie de círculos concéntricos donde se sitúan los alumnos con mayor número de elecciones en el círculo central, el más interior, y sucesivamente se van colocando –en los círculos consecutivos– los que poseen el número de elecciones subsiguiente hasta llegar al más exterior, donde aparecerán los que no reciben elección alguna. En la figura 23, el alumno 27 ha recibido cuatro elecciones, el 3 ha recibido tres, el 2, 5, 9, 24 y 25 han recibido dos, etc.

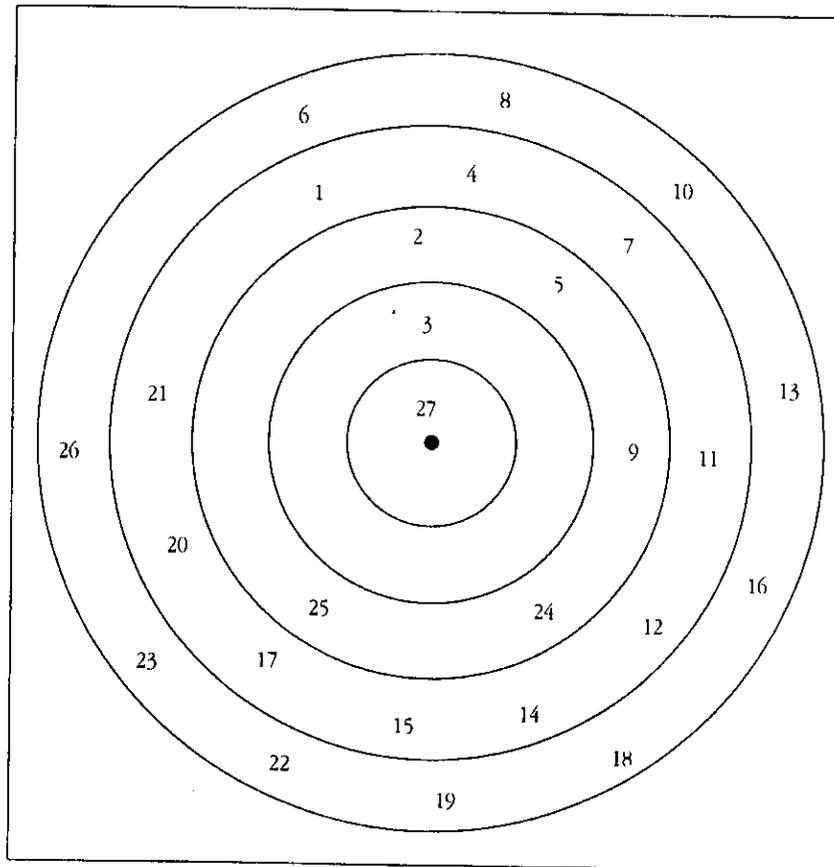
En definitiva, supone un modo de plasmar los datos que facilita el análisis del contenido conseguido mediante la aplicación de las técnicas sociométricas.

Cualquiera que sea el modelo de instrumento en el que se refleje

FIGURA 23

Psicograma

(Tomado de Casanova, M. A.: 1991, 55)



la estructura del grupo, es recomendable que sea sencillo en su plasmación gráfica, pues es lo que realmente facilita su correcta interpretación y posible análisis para la toma de decisiones; de lo contrario (hay tipos de gráficos complicadísimos, imposibles de descifrar) lo único que se logra es oscurecer los resultados y su interpretación.

Diario

La toma de datos más personal, menos formalizada pero, quizá, más rica en cuanto a interpretaciones y reflejo de las situaciones que se van sucediendo en el quehacer docente desde el enfoque subjetivo de cada profesor, suele realizarse en el diario, como instrumento en el que se anotan, cada día, algunos hechos que se han considerado importantes tanto en lo ocurrido en el centro o en el aula, como en la relación con algún alumno, entre los propios alumnos, etc. También se suelen registrar datos en torno a la programación que el docente desarrolla, manifestando lo que se pensaba hacer, lo que se ha podido hacer, por qué se han cambiado determinados elementos...: "Representan las experiencias, observaciones y estudiadas reflexiones de un participante, que no interfieren en absoluto y que no han sido solicitadas. En un diario personal de esta naturaleza no hay restricciones de ningún tipo. El escritor es sincero y abierto, nos introduce en sus confidencias, es directo acerca de los demás, proporciona un comentario sobre los miembros en la vida de la escuela que gobiernan su movimiento, pero no están nunca a la vista. Hay análisis (...) invaluable para el maestro en la tarea de administrar las relaciones en el seno de las complejidades de la vida escolar" (Woods, P.: 1987, 125).

Al ser un documento que no se pretende enseñar a nadie, tiene la ventaja de la veracidad de los datos que se reflejan 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 reunida mediante 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/profesional.

Woods, P. (1987, 127-128) caracteriza el diario, al comentar que «se diferencia de las "notas de campo" de la observación y de los registros de entrevistas, en que vigila la propia implicación del investigador en la investigación, con total honestidad, "con todas las virtudes y todos los defectos" y sin el pensamiento de presentarlo a los demás. Así, se pueden incluir detalles acerca de cómo se había concebido inicialmente la investigación; cómo puede estar relacionada con la propia evolución personal; los intentos por acometer la investigación; los

problemas implícitos en la negociación de acceso; los fracasos y errores groseros, así como los logros o triunfos; cambios de parecer, dudas, temores y preocupaciones; cómo la investigación se relaciona con el resto de la vida del investigador, etc. Estos detalles son necesarios ante todo como ayuda a uno mismo y a los demás para evaluar los resultados del trabajo...».

Es un hecho constatado el valor que tiene, histórica y profesionalmente, el contenido de un diario cuando, por diversas circunstancias, éste se hace público y llega a nuestras manos. Aunque sean anotaciones estrictamente personales, es increíble comprobar cómo coinciden con multitud de situaciones profesionales por las que todos vamos pasando.

Grabación

Dadas las dificultades que plantea la observación rigurosa y el registro de la información en casos específicos, como pueden ser los relativos a la toma de datos en situaciones de comunicación oral (Reyzábal, M.V.: 1993, 373-425) (en el aula –trabajos con contenidos de esta temática, coloquios– o en la entrevista, por ejemplo), de manifestación de determinadas actitudes, de lenguaje gestual, etc., la grabación en cinta magnetofónica, en video o, incluso, en fotografía de las actuaciones concretas resulta de gran utilidad, de enorme valor para contar con datos fidedignos que, después, se trasvasen a los registros escritos elaborados al efecto.

Las situaciones que describimos suelen caracterizarse por hechos que transcurren con gran rapidez, difíciles –imposibles– de reproducir con exactitud, con una gran influencia de los gestos o actitudes para su interpretación objetiva. Es decir, se dan en contextos que favorecen 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, etc. Facilita, por tanto, la observación sosegada y el contraste de los datos recopilados.

Por lo que se refiere a la fotografía (Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S.: 1986, 148-170), resulta útil para dejar constancia de múltiples elemen-

tos educativos, que pueden tener incidencia o poner de manifiesto lo que está ocurriendo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayudando así, también, a mejorar los mismos y a interpretar los resultados. Por ejemplo, la fotografía capta con exactitud: organización del mobiliario y material dentro del aula, colocación del alumnado, organización de los equipos de trabajo y situación de cada sujeto dentro de ellos, grupos de alumnos que se forman espontáneamente en el patio de recreo, en los pasillos o en el comedor, expresión de profesores y alumnos durante alguna explicación, nivel de integración de cada alumno en función de las posturas que adopta, etc.

Todos los datos grabados por cualquiera de estos medios son un buen pretexto para el diálogo entre evaluadores y alumnos, para su contraste de opiniones sobre hechos patentes.

No obstante, la grabación presenta ciertos inconvenientes. En primer lugar, hay que contar con la aceptación por parte de todas las personas implicadas en ella y su conocimiento de la finalidad de la grabación; de lo contrario, presentaría graves problemas éticos⁶. En segundo, aunque la grabación parece garantizar la objetividad por el reflejo fiel de los hechos, hay que tener en cuenta que el enfoque de las cámaras (¿se graba siempre lo más importante?, ¿se está sesgando la información con la utilización de los planos?) puede ocultar aspectos importantes de la actuación del grupo y, por lo tanto, está ofreciendo datos parciales. En tercer lugar, algunas personas pueden inhibirse al saber que se está grabando una determinada actividad.

Ante estos cuestionamientos, cabe plantearse la conveniencia o inconveniencia de utilizar las grabaciones durante el desarrollo del trabajo en el aula. Personalmente, la experiencia profesional en este sentido me dice que sí es un instrumento de gran utilidad en múltiples ocasiones. Que se puede emplear tomando las precauciones obligadas: todos saben que se está grabando y para qué es esa grabación. Deben instalarse las cámaras en puntos donde vayan tomando, prácticamente, toda la actividad del conjunto del grupo y, por último, si un alumno o alumna se inhiben, hay que constatar ese rasgo de su personalidad como otro dato para su conocimiento y evaluación. Sin embargo, tengo que decir que habitualmente esa inhibición dura, como mucho, los cinco primeros minutos durante la primera vez que se graba. Después,

⁶ La utilización de cámaras ocultas no es admisible, éticamente, en una situación educativa habitual. Sería necesario, como decimos, la autorización por parte de las personas afectadas, en cuyo caso ya no funcionaría como tal "cámara oculta".

se olvidan las cámaras y la actividad se desarrolla con absoluta normalidad. Además, no se graba todos los días. Se hace cada cierto tiempo y en circunstancias en que resulte relevante la información que se puede reunir, aunque también es interesante contrastar lo ocurrido ese día "especial" con la grabación de un día habitual de clase.

La riqueza de datos que ofrece una grabación en video o en cinta es enorme. Igualmente, las posibilidades de autoevaluación y coevaluación que presenta para el alumnado son interesantísimas. Y, también, hay que destacar la importancia que tiene para poder triangular los datos obtenidos por otros medios y para posibilitar la reflexión con los propios alumnos y alumnas evaluados.

EL INFORME DE EVALUACIÓN

Todo proceso evaluador debe finalizar con la emisión de un informe que resuma la valoración de los datos más relevantes obtenidos durante el proceso y que refleje, igualmente, los resultados alcanzados.

En el caso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el alumno o la alumna deben conocer cómo van evolucionando, lo que aprenden o dejan de aprender, qué dificultades presentan y en qué aspectos, qué capacidades son las mejor desarrolladas, qué objetivos tienen ya conseguidos, etc. Esto obliga al profesorado a comentar permanentemente con sus alumnos todas estas cuestiones, de forma oral, para que el proceso de aprendizaje mejore de modo continuo: afianzando todo lo positivo que va apareciendo y superando las dificultades que surjan.

No obstante, es obligado ofrecer una información periódica y por escrito, más formal que la anterior, para conocimiento del alumno y de sus familias o responsables. En coherencia con lo expuesto hasta ahora, este informe debe plasmar descriptivamente el momento de aprendizaje, en general, en el cual se encuentra el alumno; es decir, no limitarse a valorar con un "bien" o un "6" lo que la persona domina en el área de Ciencias de la Naturaleza, por ejemplo, sino dejar constancia de los objetivos que ha alcanzado y hasta qué punto y de las posibilidades que tiene para continuar adelante de forma positiva mediante la actuación que se recomienda, en su caso.

Para elaborar este tipo de informes bimestralmente, por ejemplo, sin que suponga una carga excesiva de trabajo para el profesorado que debe redactarlos y, a la vez, sin renunciar a facilitar una información completa o, al menos, más completa que la que habitualmente se

ofrece, habría que partir de la lista de control ya citada como instrumento valioso para poder, después, cumplimentar el informe al que nos estamos refiriendo.

Los pasos necesarios hasta llegar al informe, serán:

- a) Elaborar una lista de control para cada bimestre y en cada área curricular, donde se reflejen los objetivos propuestos para ese periodo de tiempo. Para un año escolar serán necesarias cinco listas de control.
- b) Resumir la formulación de los objetivos bimestrales de las diferentes áreas y seleccionar los más importantes, en caso de que sean muy numerosos.
- c) Transcribir estos objetivos a un modelo de informe que permita valorarlos uno a uno, con mayor o menor amplitud, según se acuerde en el centro.
- d) Reunir en un apartado específico las actitudes que se hayan trabajado desde todas las áreas y que serán valoradas por el conjunto del profesorado. Las actitudes propias de cada área quedarán reflejadas dentro de ella.
- e) Valorar los objetivos que aparecen en el informe.
- f) Formular las observaciones necesarias para que el alumno continúe adecuadamente sus aprendizajes.

Cuando aludimos a una valoración más o menos amplia de los objetivos, nos referimos a lo que aparece reflejado en las figuras 24 y 25. En el informe de la figura 24, cada objetivo se comenta en un par de líneas, lo que favorece una precisión mayor en su evaluación y, por lo tanto, ofrece al alumno y a su familia una información más matizada. En el informe de la figura 25, el objetivo puede valorarse con la nomenclatura habitual que siempre resulta más esquemática y reduccionista, aunque con este modelo de informe –más detallado que el tradicional por áreas– siempre es mayor la información que se ofrece en todos los casos.

También es posible utilizar otra terminología, no estándar, sí sencilla, que no se identifique totalmente con la exigida en las normas legales, de manera que no se favorezca el establecimiento automático de equivalencias no deseables. Puede determinarse que cada aprendizaje está conseguido, en vías de conseguirse, iniciándose o no conseguido, por ejemplo; o, como se indicaba en las escalas de valoración,

FIGURA 24
Modelo de informe de evaluación

<p>Área de Lengua y Literatura</p> <p>* <i>Comunicación oral</i></p> <p>* Expresa sus ideas con claridad</p> <p>* Utiliza el vocabulario adecuado a su nivel</p> <p>* Lee con entonación y ritmo adecuados</p> <p>* Comprende el sentido general de las lecturas en voz alta</p> <p>* Valora la comunicación oral como medio fundamental para relacionarse con los demás</p> <p>* <i>Comunicación escrita</i></p> <p>* Redacta descripciones sencillas de personas, animales y cosas</p> <p>* Resume narraciones cortas</p> <p>* Sabe usar los signos básicos de puntuación</p> <p>* Domina la ortografía básica correspondiente a su nivel</p> <p>* Conoce el orden alfabético</p> <p>* Valora la corrección en la escritura como medio de comunicación</p>

FIGURA 25
Modelo de informe de evaluación

Área de Lengua y Literatura	
* <i>Comunicación oral</i>	
* Expresa sus ideas con claridad	<input type="text"/>
* Utiliza el vocabulario adecuado a su nivel	<input type="text"/>
* Lee con entonación y ritmo adecuados	<input type="text"/>
* Comprende el sentido general de las lecturas en voz alta	<input type="text"/>
* Valora la comunicación oral como medio fundamental para relacionarse con los demás	<input type="text"/>
* <i>Comunicación escrita</i>	
* Redacta descripciones sencillas de personas, animales y cosas	<input type="text"/>
* Resume narraciones cortas	<input type="text"/>
* Sabe usar los signos básicos de puntuación	<input type="text"/>
* Domina la ortografía básica correspondiente a su nivel	<input type="text"/>
* Conoce el orden alfabético	<input type="text"/>
* Valora la corrección en la escritura como medio de comunicación	<input type="text"/>

se puede responder con: sí/siempre, en muchas ocasiones, en algunas ocasiones, no/nunca, etc.

Otra opción posible, más laboriosa, es el informe abierto, en el cual cada profesor redactaría todo lo que considerara importante acerca del proceso de aprendizaje del alumno, marcando los resultados obtenidos y haciendo las observaciones precisas para su continuación adecuada. Este informe, lógicamente, no necesita modelo esta-

FIGURA 26
Informe de Evaluación para Educación Infantil

ÁREA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

 <p>Saludo y me relaciono con mi profesora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saluda al entrar. • Pide ayuda. • Es comunicativo-a.
 <p>Me relaciono bien con mis compañeros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Con todos o sólo con un grupo muy reducido. • Conoce el nombre de todos. • Se muestra: comunicativo-a. respetuoso-a. solidario-a. tolerante. • Colabora en actividades de grupo.
 <p>Comparto el material</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta que el material es de todos. • Comparte los juguetes.
 <p>Cuido el material</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene cuidado con las cosas de la clase. • Las sabe ordenar. • Colabora con el orden de la clase.

Modelo facilitado amablemente por el Colegio Calasanz, de Alcalá de Henares (Madrid).

blecido alguno, sino solamente el acuerdo de hacerlo así por parte de todos.

En cualquier informe descriptivo que se realice, hay que cuidar que la terminología empleada se adecúe a los receptores del mismo, que deben comprenderla. Por otra parte, es obligado saber transmitir la información necesaria sin herir susceptibilidades que provoquen reacciones negativas en los interesados y que imposibiliten la continuación apropiada del proceso educativo. Este "saber decir" supone un reto para el profesorado que aborda el informe totalmente abierto —sobre todo— aunque resulta muy interesante y muy rica la información que ofrece.

La figura 26, por último, reproduce una página del informe de Educación Infantil (5 años), adecuado en su forma y contenido a los niños y niñas que evalúa.

Otro tipo de informe, importante también, es el que necesariamente se debe redactar cuando un alumno cambia de centro, especialmente si lo hace antes de finalizar un curso o ciclo, porque no existe valoración formal alguna.

Este informe puede derivar directamente de la ya mencionada lista de control. Cualquiera que sea el momento en que el alumno se traslade, se tratará simplemente de reproducir los objetivos registrados, marcando los conseguidos y, por lo tanto, poniendo de manifiesto claramente los que el alumno tiene pendientes de alcanzar. En este caso no es necesario modificar la terminología, pues los receptores del informe son también profesionales docentes y la dominan sin problemas.

El empleo de la lista de control para la elaboración de informes descriptivos es de suma utilidad, como ya se ha podido observar.

CAPÍTULO VI

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Como queda patente en las reflexiones que hemos venido realizando hasta aquí, no sólo es el rendimiento de los alumnos y alumnas lo que resulta necesario evaluar en un sistema educativo —aunque, efectivamente, éste sea quizá su más importante indicador— para comprobar su adecuado funcionamiento. Se hace preciso, sin duda, valorar el conjunto de componentes de todo tipo que lo integran y que condicionan sus procesos y sus resultados.

Parece evidente que un buen o mal rendimiento del alumnado no puede proceder, exclusivamente, del trabajo mejor o peor del mismo, sino que es consecuencia del adecuado o inadecuado planteamiento organizativo y pedagógico del sistema educativo y del centro escolar. Uno de los componentes decisivos para el correcto funcionamiento del sistema es la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza, como parte indisoluble de los procesos de aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje se convierten, en la práctica, en dos caras de una misma moneda. Ambos avanzan o retroceden al unísono. Se correlacionan estrechamente, pues el estilo de práctica docente influye y decide todo el hecho educativo que tiene lugar en el aula y, por lo tanto, el aprendizaje del alumnado.

La utilización de una u otra metodología, el uso de recursos educativos apropiados, el clima del aula, el modo de evaluar, la selección de contenidos, la propuesta de actividades, la organización del espacio, etc., son elementos que imprimirán un determinado carácter al quehacer del grupo (profesor/alumnos) y que, si resulta adecuado para todos y cada uno de sus integrantes, éstos desarrollarán un proceso de aprendizaje adaptado a sus posibilidades, alcanzando los objetivos previstos dentro del sistema, lo que favorecerá su posterior incorporación social, tanto personal como profesional. Cuando son muy fuertes los desajustes entre el planteamiento de los procesos de enseñanza y las necesidades de aprendizaje de los alumnos, cuando hay una descon-

xión significativa en el ritmo y estilo de ambos procesos (falla la orientación y el trazado del camino), no se alcanzan los objetivos previstos (la llegada a la meta se hace imposible) y el sistema fracasa rotundamente. Lo grave del fracaso de un sistema educativo es que las perjudicadas son las personas que se han visto abocadas a él, sin otra alternativa posible en la mayoría de los casos. Y esas situaciones personales resultan irreversibles.

Por lo tanto, si es importante evaluar los procesos de aprendizaje, tanto o más lo es evaluar los procesos de enseñanza, pues un fallo en estos últimos deriva en consecuencias directas sobre los primeros. Si la evaluación formativa pretende mejorar los procesos, resulta imprescindible detectar, durante el camino, los elementos positivos y negativos que van apareciendo (en la enseñanza y en el aprendizaje) para afianzarlos o corregirlos, respectivamente. Es el único modo de que se produzca esa regulación constante del proceso, ajustando el modelo de enseñanza a la forma de aprender del alumnado.

El modelo de evaluación de la enseñanza que se hace a continuación corresponde a un planteamiento de autoevaluación, fundamentalmente, no de evaluación externa del profesorado, a pesar de que los indicadores puedan ser coincidentes en muchos casos para ambos tipos de aplicación. En principio, hay que partir de que el mayor y primer interés de esta evaluación radica en el propio profesor, como profesional, pues le ayudará inmediatamente a mejorar sus enfoques y su práctica en el aula, cosa que supone un estímulo diario en la tarea y la gratificación personal por el trabajo bien hecho.

Si nos refiriéramos a la evaluación externa de los procesos de enseñanza o, más directamente, del profesorado, habría que destacar igualmente su importancia, pues tanto la Administración educativa como la sociedad en general tienen derecho a conocer cómo se desarrolla internamente el sistema para, además de conocerlo en su conjunto y en cada centro, tomar las medidas adecuadas para su perfeccionamiento paulatino. Hay que tener en cuenta que toda evaluación externa del profesorado suele caracterizarse por varias finalidades, entre las cuales destacamos:

- Favorecer su desarrollo profesional
- Promocionar en la carrera docente o en la vía de la administración educativa
- Recompensar a los buenos profesionales

- Validar el sistema de formación y selección del profesorado
- Proteger al alumnado de profesionales incompetentes
- Mejorar la calidad del sistema educativo

Una evaluación que sea capaz de abarcar estas metas ofrece, efectivamente, una gran información a todos los sectores implicados en la comunidad educativa, a los propios evaluados y a la Administración, siendo válida, además, para mantener actualizado al profesorado de modo permanente a lo largo de los numerosos años de ejercicio que habitualmente está en activo. Aunque en algunos casos no resulte formativa –porque se aplique con algún fin específico que sólo revierta en la adjudicación de puntos o méritos para determinados puestos de trabajo o licencias de estudios–, si se realiza periódicamente debería también cumplir esta funcionalidad, complementándose así con la que se lleve a cabo en el centro y por parte de cada profesor como reflexión sobre su tarea habitual.

CÓMO REALIZAR LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

Hay que evaluar –autoevaluar– la enseñanza. Hay que evaluar –autoevaluar– la práctica docente, en concreto. ¿Cómo abordar esta evaluación de un modo sistemático y con el rigor preciso? Evidentemente, hay que hacerla partiendo de las mismas bases que hemos señalado para la evaluación de los aprendizajes: incardinándola en el proceso desde su comienzo, con funcionalidad eminentemente formativa, mediante las técnicas e instrumentos ya descritos –adaptados convenientemente al actual objeto de la evaluación– y, por supuesto, enmarcado todo este hacer en una perspectiva cualitativa. Otro planteamiento no tendría sentido desde el enfoque que venimos proponiendo.

Por todo esto, su planificación debe hacerse a la par que la de la evaluación general dentro del proyecto curricular de cada centro; en ningún caso descontextualizada de la misma.

La vía que proponemos para la evaluación de los procesos de enseñanza es doble:

- a) En primer lugar, puede evaluarse la enseñanza a través de la evaluación de las unidades didácticas (su elaboración y aplicación en el aula) y de los aprendizajes que los alumnos alcanzan en cada una de ellas.

- b) En segundo lugar, mediante una reflexión personal sobre los indicadores pertinentes que pongan de manifiesto –individual o colegiadamente– hasta qué punto se corresponde lo que el profesor hace con lo que se considera adecuado hacer.

EVALUAR LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

Esta primera vía supone evaluar si el proceso de enseñanza es el adecuado o no, según el funcionamiento de los procesos de aprendizaje y los resultados que el alumnado va consiguiendo en ellos. Es un camino indirecto, pero muy significativo, para valorar si la actuación docente está en correspondencia con las demandas de los alumnos y alumnas.

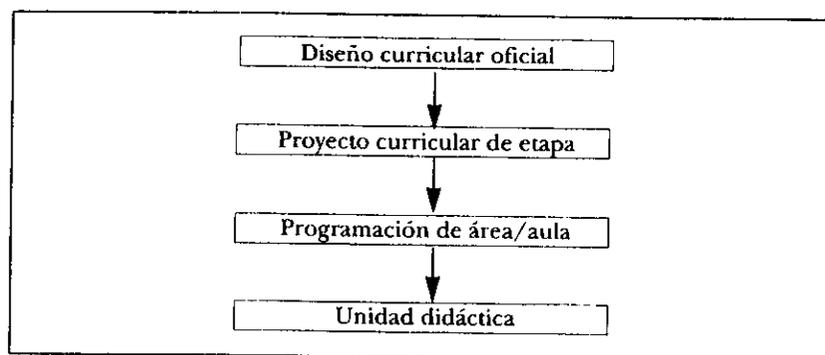
Para ello, se hace necesario evaluar la elaboración y aplicación en el aula de las diferentes unidades didácticas que componen la programación (globalizada o por áreas, según las etapas educativas en que se desarrolle), al igual que los resultados que en cada una de ellas alcanza el grupo de alumnos.

Antes de entrar en la evaluación de unidades didácticas, permítame un paréntesis en el presente capítulo, imprescindible para poner en común los conceptos básicos y la terminología que utilizaré al referirme a las unidades.

(UN PARÉNTESIS BREVE, PERO NECESARIO: LA UNIDAD DIDÁCTICA)

Para poner en práctica la programación de área/aula elaborada, es preciso desglosar sus objetivos y contenidos en un número conveniente de unidades didácticas, debidamente secuenciadas y temporalizadas (para un ciclo o curso, según las situaciones), a través de las cuales llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje con los diferentes grupos de alumnos. La gradación correcta desde el diseño curricular oficial hasta la unidad didáctica (figura 27) es la única garantía de que el alumnado está alcanzando los objetivos generales que se proponen para su educación y el aval de que se está ofreciendo, desde el ámbito institucional, la igualdad de oportunidades y la enseñanza de calidad que es preceptiva legalmente para todos los ciudadanos.

FIGURA 27
Graduación del diseño curricular



¿Qué es la unidad didáctica? Se puede definir como la *concreción de objetivos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas y evaluación para realizar la enseñanza y aprendizaje de un conjunto de cuestiones estrechamente interrelacionadas desde un punto de vista formativo (epistemológico o metodológico)*.

La unidad didáctica, por lo tanto, constituye el núcleo en torno al cual se establecen las estrategias organizativas y didácticas de la actuación docente en el aula. Como es obvio, la totalidad de unidades previstas para un ciclo o curso deberán desarrollar los contenidos seleccionados en la programación.

Elementos de la unidad didáctica

Un breve poema de Rudyard Kipling, cuyo texto original y traducción me han sido facilitados por mi buen amigo Zacarías Ramo Traver, resulta ilustrativo y realmente útil para abordar las diferentes situaciones de la vida y, en la cuestión que nos ocupa, para resolver correctamente las programaciones o el desarrollo de las unidades didácticas. El poema dice así:

“Seis servidores honestos
me enseñaron cuanto sé,
sus nombres son:
qué, quién, cuándo,
dónde, cómo y para qué”.

Traducidos los principios de Kipling a los elementos que integran la unidad didáctica, cabe concretarlos en los siguientes: objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos didácticos y evaluación (figura 28).

Nos detendremos brevemente en cada uno de ellos, para aclarar su sentido e interrelación dentro de cada unidad.

FIGURA 28

Elementos de la unidad didáctica

Objetivos	¿Para qué enseñar?
Contenidos	¿Qué enseñar?
Actividades	¿Cómo aprenderán los alumnos y alumnas?
Metodología	¿Cómo enseñar?
Recursos didácticos	¿Con qué enseñar?
Evaluación	¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje? ¿Se consiguen los objetivos previstos?

Objetivos

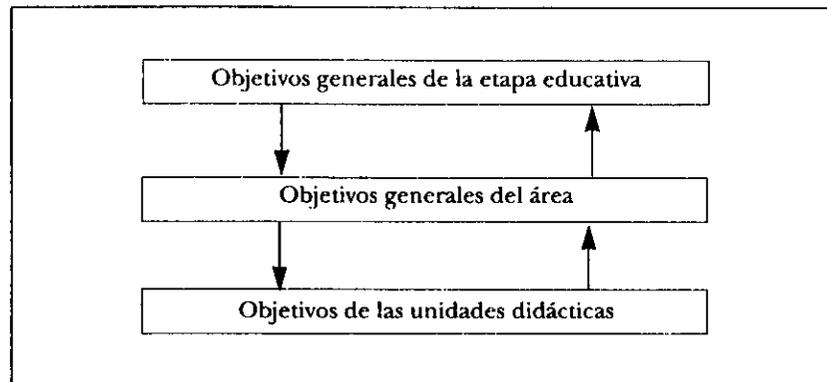
Los objetivos constituyen las finalidades que se pretenden alcanzar mediante el desarrollo de la unidad. Por lo tanto, son el *para qué* de esa unidad. Su formulación debe ser concreta, pues precisarán las metas que el alumnado debe conseguir en relación con la temática tratada en un tiempo limitado. Por otra parte, estos objetivos son los que realmente se evalúan (no así los objetivos generales, formulados ampliamente en términos de capacidades, lo que hace difícil determinar si se han logrado): una razón decisiva para que su redacción permita la comprobación de su mayor o menor consecución y, así, su valoración adecuada.

En este sentido, hay que destacar la importancia de que el escalonamiento gradual desde los objetivos generales de la etapa hasta los de las unidades didácticas esté perfectamente realizado, pues en esto ra-

dica la seguridad de que el alumnado está alcanzando las metas previstas. Si únicamente son evaluables los objetivos de la unidad, habrá que asegurar que todo estudiante que supera éstos va consiguiendo, simultáneamente, los marcados para la etapa. De lo contrario, no es posible disponer de datos fiables que garanticen esta consecución (figura 29).

Para determinar los objetivos, como es lógico, se tendrá en cuenta el tiempo que se va a dedicar a la unidad, pues constituye un determinante fundamental en el momento de decidir su mayor o menor amplitud.

FIGURA 29
Graduación de los objetivos



Contenidos

Los contenidos son el conjunto de cuestiones que, dentro de las diferentes áreas, se enseñan y se aprenden a lo largo del proceso educativo y, por lo tanto, en cada unidad didáctica. Mediante ellos tienen que alcanzarse los objetivos propuestos. Hay que tener en cuenta que deben trabajarse tanto contenidos conceptuales, como procedimentales y actitudinales, tratándose equilibradamente todos ellos dentro de la unidad. En ésta, por tanto, adquiere sentido global e, incluso, interdisciplinar, el conjunto de contenidos de aprendizaje que debe llegar a dominar el alumnado.

Actividades

Las actividades son el conjunto de ejercicios y actuaciones de toda índole que llevarán a cabo los alumnos y alumnas con objeto de llegar a dominar los contenidos seleccionados y alcanzar los objetivos previstos. Por medio de su propia actividad el alumnado aprende, de acuerdo con los principios básicos postulados por la psicología constructivista y ya aludidos anteriormente. Más aún si se trata de contenidos relativos a procedimientos y actitudes, como ya hemos comentado en su momento.

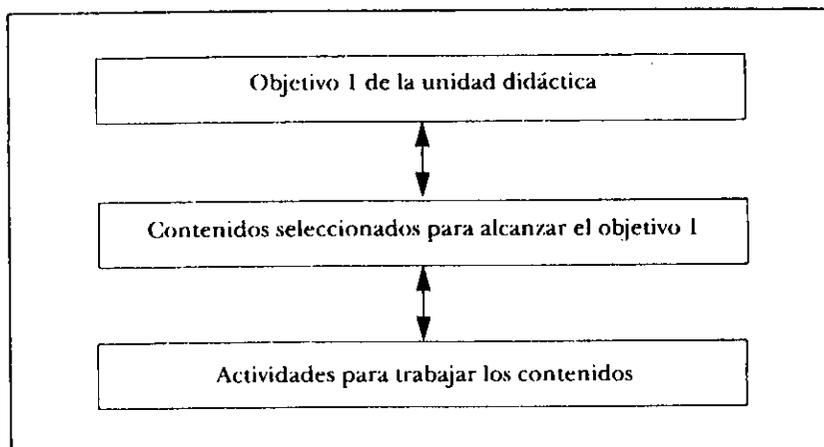
Es muy importante disponer de un amplio y adecuado repertorio de actividades (Reyzábal, M.V.: 1994, 224-227), pues a través de las mismas es posible –sin grandes dificultades didácticas u organizativas– adaptar el proceso de enseñanza al ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno. Actividades más o menos complejas permiten acomodar el comienzo de una unidad didáctica al nivel de aprendizaje de unos alumnos concretos, de modo que, paulatinamente, puedan ponerse al nivel del resto del grupo o, simplemente, continúen su aprendizaje al ritmo marcado individualmente.

Los tres elementos comentados hasta ahora –objetivos, contenidos y actividades– constituyen un núcleo básico que debe plantearse simultáneamente dada la necesidad de su absoluta correlación para alcanzar los objetivos de la unidad. Todo objetivo debe lograrse mediante el trabajo con determinados contenidos. Todo contenido se puede trabajar si se diseñan las actividades apropiadas para ello. En cuanto falle uno de los elementos, el objetivo previsto se quedará sin alcanzar (figura 30).

Metodología

La metodología supone establecer el camino por el cual se pretende llegar a la meta. En función de los objetivos marcados se realizará la selección de la metodología que permita conseguirlos. Así, según la etapa educativa en que se desarrolle la docencia y según la edad del alumnado y las características del área, la metodología puede ser globalizada, interdisciplinar, disciplinar, activa, expositiva, participativa, inductiva, deductiva, analítica, sintética, etc.

FIGURA 30
Correlación entre los elementos curriculares



Además, no hay que olvidar –como ya dijimos– que algunos de los objetivos generales que se pretenden en la educación obligatoria actual no podrán conseguirse si no se establece una metodología idónea, ya que ésta determina las actividades que el alumno debe realizar para desarrollar los procedimientos o actitudes implícitos en el objetivo propuesto. Si no es así, estos objetivos resultarán inalcanzables.

Recursos didácticos

Los recursos didácticos son los medios y materiales –del centro o del entorno– necesarios para desarrollar la actividad: láminas, laboratorio, medios audiovisuales, informática, juegos, plastilina, regletas, libros, etc. Todo cuanto resulte imprescindible para manipular, visualizar, realizar experimentos, comprobar datos, etc., por parte de los estudiantes y del profesorado constituye el material didáctico preciso para poder aplicar la unidad en el aula.

Es importante prever con antelación los recursos que se van a necesitar, pues la improvisación hace que, en ocasiones, no pueda desarrollarse la unidad del modo más oportuno. Igualmente, los recursos deben adaptarse a la edad y madurez del alumnado, y ser adecuados

para el área o materia que se trabaja. No siempre lo más moderno es lo mejor: hay que conocer las virtualidades que presentan los diferentes tipos de material para utilizarlos cuando cumplan, efectivamente, la función que se precisa.

En cualquier caso, las características que deben reunir los recursos didácticos pueden sintetizarse en las siguientes:

- Adecuación a la edad del alumnado.
- Adecuación a las características psicológicas del alumnado.
- Científicamente apropiados para el área/materia en que se utilizan.
- Didácticamente útiles para la comprensión y aclaración de contenidos.
- Coherentes con los proyectos institucionales del centro.
- Favorecedores de actividades.

En definitiva, los recursos serán siempre un medio al servicio de la programación del profesor y nunca esa programación deberá ser dirigida y condicionada por el material/libro de texto seleccionado.

Evaluación

La evaluación de los aprendizajes del alumnado, dentro de la unidad didáctica, debe llevarse a cabo con el sentido que le estamos dando a lo largo de la obra; por lo tanto, mediante las técnicas e instrumentos ya señalados. Dado que en el capítulo siguiente se desarrolla la forma concreta de implementar un proceso evaluador en el aula, aquí solamente dejamos indicado que al elaborar la unidad habrá que determinar, por ejemplo, si se va a utilizar la observación, la entrevista, la encuesta..., como técnicas para obtener información; si es preciso confeccionar algún instrumento (lista de control, escala de valoración, cuestionario...); si se contrastarán los resultados obtenidos mediante diversos procedimientos de evaluación o con otros profesores que hayan evaluado al mismo grupo de alumnos; si se incorporarán procesos de autoevaluación y/o coevaluación. También, si se realizarán algunos trabajos escritos o pruebas, señalando los criterios de evaluación de los mismos.

Este modelo de evaluación desembocará en la realización de un informe descriptivo para dar cuenta a los interesados acerca de su proceso de aprendizaje.

(FIN DEL PARÉNTESIS)

Evaluación de las unidades didácticas

¿Qué objetivos se pretenden al evaluar las unidades didácticas? Aunque quedan implícitos en el comienzo de este capítulo, preferimos señalarlos con detalle para contextualizar los comentarios que siguen:

- a) Determinar la adecuación del proceso seguido para la elaboración o selección/adaptación de las unidades.
- b) Comprobar paso a paso, durante su aplicación, el ajuste de sus elementos a las características de los alumnos.
- c) Modificar los elementos necesarios durante su desarrollo en el aula.
- d) Realizar la evaluación final del comportamiento de los elementos previstos en la unidad.
- e) Configurar convenientemente el conjunto de la programación de un curso o ciclo, en función de los resultados y reajustes efectuados mediante la evaluación de las unidades que la integran.

¿Qué fases deben seguirse para evaluar la unidad didáctica? Si estamos planteando una evaluación formativa y, por lo tanto, continua, hay que considerar la evaluación en tres momentos importantes: inicial, procesual¹ y final.

En la *evaluación inicial* de una unidad didáctica pueden plantearse cuestiones anteriores al comienzo de su realización y cuestiones relativas al proyecto ya plasmado por escrito, pero aún sin aplicar. Por tanto, algunos de los indicadores –interrogantes– que, a modo de ejemplo, puede formular el profesor ante la unidad prevista, son los que aparecen en la figura 31. Como es evidente, la efectividad de esta escala no radica en su cumplimentación formal, sino en su utilidad para efectuar las correcciones necesarias si se detecta algún fallo al reflexionar sobre los indicadores propuestos.

¹ La evaluación procesual no se realiza en un momento determinado. Es una fase de la evaluación que se extiende durante el periodo temporal en que se aplica la unidad.

FIGURA 31

Escala de valoración para la evaluación inicial de la unidad didáctica

Unidad:

Curso/ciclo/etapa a los que se dirige:

<i>Indicadores</i>	<i>Sí</i>	<i>En muchos casos</i>	<i>En pocos casos</i>	<i>No</i>
A) Cuestiones previas				
1. ¿Tienen los alumnos conocimiento previo de los contenidos de la unidad? ¿Cuáles?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El planteamiento de la unidad, ¿es				
• globalizado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• interdisciplinar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• de materia única?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alguno de los alumnos, ¿está en situación diferente a la de los demás en lo relativo a sus conocimientos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En caso positivo:				
a) Alumnos con menores conocimientos que el resto del grupo				
b) Alumnos con mayores conocimientos que el resto del grupo				
5. ¿Es necesario prever, en función de los datos anteriores, actividades:				
— de compensación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— de ampliación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Revisión anterior a su desarrollo en el aula				
6. ¿Se ha elaborado la unidad conjuntamente con el equipo de profesores del curso/ciclo/etapa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 31 (Cont.)

<i>Indicadores</i>	<i>Sí</i>	<i>En muchos casos</i>	<i>En pocos casos</i>	<i>No</i>
7. ¿Aparecen marcados explícitamente:				
• objetivos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• contenidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• actividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• metodología?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• recursos didácticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• procedimientos de evaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• temporalización?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Hay contenidos específicos para alcanzar cada uno de los objetivos propuestos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Hay actividades previstas para el aprendizaje de cada uno de los contenidos propuestos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Los contenidos previstos para ella:				
— ¿tienen en cuenta los de las unidades anteriores y posteriores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— ¿son coherentes con los del curso anterior y posterior?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— ¿son coherentes con los tratados en otras disciplinas/áreas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— ¿están secuenciados adecuadamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Está prevista una motivación para captar el interés del grupo de alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿Se desarrollará mediante:				
• la única intervención del profesor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• la colaboración de otros profesores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• la colaboración de personas ajenas al centro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12a. Previsiones tomadas para hacerlo posible:				
.....				
.....				
.....				

La *evaluación procesual* de la unidad hace referencia a la necesidad de detectar permanentemente la funcionalidad de la misma, su ajuste real a los alumnos que la están desarrollando. Por ello, constituye una reflexión continua durante el tiempo de trabajo en el aula acerca de los elementos que van funcionando bien y de las disfunciones que surgen, para apoyarlos o superarlas, respectivamente, sin esperar a momentos posteriores en los que los errores cometidos o los aprendizajes no adquiridos o mal adquiridos ya no tienen solución educativa apropiada. La figura 32 plasma una serie de indicadores que pueden resultar adecuados para esta evaluación.

La *evaluación final* de la unidad didáctica –figura 33– se llevará a cabo, por un lado, a partir de la reflexión última acerca de los ajustes que se han realizado o deben realizarse para futuras ocasiones; por otro, considerando el nivel de consecución de los aprendizajes que han alcanzado los alumnos y alumnas mediante su trabajo en ella. Para realizar esta segunda comprobación, partimos de los datos obtenidos mediante, por ejemplo, la escala de valoración elaborada para plasmar el logro de los objetivos propuestos por parte del alumnado que compone el grupo. Reunidos los datos en una escala única² –figura 34–, reflejan el porcentaje en que han sido alcanzados los citados objetivos. Ante estos resultados, observamos, por ejemplo, que mientras que la mayoría de los objetivos se consigue razonablemente, el objetivo 8 sólo lo domina el 20% del grupo. Lo importante, en este momento, es la reflexión que debe hacerse ante la situación planteada. Parece que, en general, la unidad ha estado bien programada y bien resuelta, pues los alumnos alcanzan los objetivos mayoritariamente, aunque haya sido necesario realizar ajustes o matizaciones durante el proceso; es lo lógico, y se ha llevado a cabo correctamente. Pero, ¿qué ha ocurrido con el “planteamiento de hipótesis”, que no lo ha conseguido prácticamente nadie (6 alumnos, en una clase de 30)? Son varias las posibilidades de fallo en la unidad aplicada:

¿Era excesivamente alto el objetivo propuesto para el nivel del grupo? ¿No fueron adecuados los contenidos seleccionados para llegar al objetivo? ¿Resultaron escasas las actividades relativas a este indicador? ¿Fueron suficientes, pero inapropiados? ¿No se contó con los recursos didácticos necesarios para su comprensión y manejo? ¿Fue errónea la metodología elegida? ¿Está fallando el modo de evaluar este objetivo?

² Esta escala no responde a ninguna unidad didáctica real. Solamente se propone como ejemplo.

FIGURA 32

Escala de valoración para la evaluación procesual de la unidad didáctica

Unidad:

Fecha de aplicación:

Curso/ciclo/etapa a los que se dirige:

<i>Indicadores</i>	<i>Sí</i>	<i>Bastante</i>	<i>Poco</i>	<i>No</i>
1. ¿Se ha interesado el grupo de alumnos por el tema de la unidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La metodología planteada, ¿está resultando eficaz para la participación activa de todos los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Hay que modificar algunos aspectos de los elementos programados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pueden detallarse, si se considera necesario, los correspondientes a: objetivos: contenidos: actividades: métodos: recursos: evaluación:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Siguen los alumnos el ritmo de trabajo previsto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Alumnos que están precisando refuerzos:				
7. Alumnos que están precisando actividades de ampliación:				
8. ¿Resulta interesante la participación de: • otros profesores? • personas ajenas al centro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Utilizan los alumnos suficientemente los recursos previstos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. En su caso, a la vista del desajuste constatado en el funcionamiento de esta unidad, ¿conviene suspenderla de momento y replantearla de modo adecuado?	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>

FIGURA 33

Escala de valoración para la evaluación final de la unidad didáctica

Unidad didáctica:

Curso/ciclo/etapa a los que se dirige:

<i>Indicadores</i>	<i>Sí</i>	<i>Bas- tante</i>	<i>Poco</i>	<i>No</i>
1. ¿Hay coherencia entre los objetivos que se proponen y los contenidos que se trabajan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se recogen contenidos conceptuales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se recogen contenidos procedimentales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se recogen contenidos actitudinales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Hay coherencia entre los contenidos y las actividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Es adecuada la metodología propuesta para trabajar los tres tipos de contenidos contemplados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se prevén los recursos apropiados para su desarrollo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Está propuesto un procedimiento de evaluación idóneo para el tema que se trata en la unidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Los contenidos planteados, ¿están en conexión con los tratados anteriormente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Los contenidos planteados, ¿están en conexión con los de otras áreas o materias?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Los aprendizajes que se proponen, ¿resultan significativos para los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Los aprendizajes que se proponen, ¿tienen en cuenta el estadio madurativo de los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ¿Se estima que responden a sus intereses?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. La concepción de la unidad, ¿es lo suficientemente flexible como para facilitar su adaptación a las características de los diferentes alumnos del grupo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 33 (Cont.)

<i>Indicadores</i>	<i>Sí</i>	<i>Bas- tante</i>	<i>Poco</i>	<i>No</i>
16. Si se basa en alguna teoría psicopedagógica determinada, ¿tiene en cuenta sus principios?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ¿Su planteamiento es globalizado o interdisciplinar, en su caso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ¿Ha sido realizada por un solo profesor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ¿La ha realizado:				
— el equipo de profesores de ciclo o etapa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— el departamento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ¿Intervienen varios profesores en su desarrollo en el aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ¿Intervienen profesionales ajenos al centro escolar en su desarrollo en el aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ¿Autoevalúan los alumnos el trabajo realizado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. ¿Se coevalúan los resultados entre profesores y alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ¿Posibilita el trabajo autónomo de los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ¿Posibilita la participación activa de los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cualquiera que sea el fallo detectado, y aprovechando la función retroalimentadora de la evaluación (que la convierte en cualitativa y formativa por excelencia), exige del profesor un replanteamiento de la unidad en los elementos que no funcionaron adecuadamente. Si el objetivo no alcanzado afecta a contenidos conceptuales, requerirá trabajarse de nuevo y de forma expresa. Si ha afectado a contenidos procedimentales o actitudinales, que pueden trabajarse en unidades siguientes, hay que incorporarlo de modo prioritario a las que se considere más oportuno.

Será interesante y útil, como medio de contrastar –triangular– los resultados conseguidos de la manera expuesta con la opinión de los alumnos, realizar y pasar a los mismos un conciso cuestionario –figura 35– para solicitarles la información que sea interesante en cada mo-

FIGURA 34
Escala porcentual de evaluación de aprendizajes

Unidad:
 Fecha de aplicación:
 Curso/ciclo/etapa donde se ha desarrollado:
 Número de alumnos:

<i>Los/las alumnos/as...</i>	<i>Siempre %</i>	<i>A veces %</i>	<i>Nunca %</i>
1. Comprenden el vocabulario propio de la unidad	80	10	10
2. Utilizan el vocabulario propio de la unidad	60	20	20
3. Reflejan en sus trabajos la adquisición de los contenidos conceptuales previstos para la unidad	75	15	10
4. Reflejan en sus trabajos la adquisición de los contenidos procedimentales previstos para la unidad	90	5	5
5. Reflejan la adquisición de los contenidos actitudinales previstos para la unidad:			
• en sus trabajos	70	20	10
• en la relación con sus compañeros	50	30	20
6. Distinguen las ideas básicas de las secundarias	70	10	20
7. Organizan adecuadamente sus trabajos escritos	70	20	10
8. Formulan sencillas hipótesis	20	30	50
9. Respetan el trabajo de los demás	80	10	10
10. Cumplen sus responsabilidades en el aula	80	10	10

mento. El cuestionario puede cumplimentarse anónimamente. También puede realizarse esta captura de datos mediante un coloquio al finalizar la unidad, en el cual ellos mismos autoevalúen y coevalúen el trabajo llevado a cabo.

Como consecuencia de los resultados de la evaluación del conjunto de unidades desarrolladas en un curso o ciclo (globalizadas, por áreas

FIGURA 35

Cuestionario dirigido al alumnado para evaluar el desarrollo de la unidad didáctica

Unidad:			
Fecha de aplicación:			
Curso:			
	<i>Mucho</i>	<i>Bastante</i>	<i>Poco</i>
1. ¿Te ha resultado interesante el tema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Te han parecido adecuadas las actividades llevadas a cabo para trabajar en él?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Y suficientes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Han sido suficientes los materiales con los que has contado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La forma de trabajo propuesta por el profesor, ¿te ha parecido buena?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Lo que has aprendido, te ha parecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Haz las propuestas que consideres necesarias para mejorar el trabajo en clase:			
.....			
.....			
.....			

o por materias), se obtendrá la evaluación de la programación del área/aula elaborada para ese curso o ciclo. La figura 36 plasma un posible modelo de registro para reflejar por escrito la evaluación practicada y posibilitar así la reflexión posterior, ya sea individual o colegiada.

Ya comentábamos al principio del capítulo que un buen hacer profesional docente debe corresponderse con un buen proceso de enseñanza y, consecuentemente, con unos adecuados aprendizajes por parte del alumnado. Ése es el motivo de considerar este procedimiento como una vía correcta de evaluar la enseñanza y la práctica docente en el aula. Resulta contradictorio deducir que un buen rendimiento de alumnos y alumnas procede de una incorrecta práctica docente, y viceversa.

FIGURA 36
Evaluación de la programación de área/materia/aula

Curso escolar	Profesor/es:		
Ciclo/etapa/curso:			
Área/materia:			
Número de unidades desarrolladas:			
Fecha de la presente evaluación:			
	Si ¹	No ²	Correcciones previstas
1. ¿Resultaron adecuados los:			
• Objetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Metodología	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Recursos didácticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Temporalización?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Mediante el desarrollo de estas unidades, ¿se han cubierto todos los objetivos previstos para el curso escolar?			
3. Observaciones generales a la programación			
4. Medidas previstas para el próximo curso			
¹ Reflejar el número de unidades.			
² Reflejar el número de unidades.			

EVALUAR LA ENSEÑANZA MEDIANTE
LA REFLEXIÓN/ACTUACIÓN PERSONAL

En la línea de la investigación en la acción (Elliott, J.: 1990, 1993),
cabe plantearse la mejora del proceso de enseñanza a través de la re-

flexión de cada profesor acerca de los diferentes ámbitos –más amplios según pasa el tiempo– en los que realiza su función docente, si bien de forma rigurosa y sistemática para que esta reflexión tenga repercusiones válidas en la práctica diaria del aula. No hay que perder de vista lo expuesto en el apartado anterior, porque es un modo de aplicar y comprobar si la reflexión que se hace en torno a los indicadores propuestos –individual o colegiadamente– responde a la realidad.

El perfeccionamiento profesional más eficaz es el que tiene lugar en el propio centro de trabajo, pues arranca de la realidad y la práctica diaria y repercute inmediatamente en su mejora. Esto no quiere decir que esa práctica no deba apoyarse en una teoría adecuada, que la fundamenta, y que no sea necesario un perfeccionamiento en determinados campos que haya que conseguir en otros ámbitos de actuación –lecturas, cursos, conferencias, congresos, seminarios permanentes, etc.–. Sin lugar a dudas. Pero la información teórica reunida en ellos debe luego llevarse al aula, para contrastarla, desarrollarla, ajustarla..., y que sea efectiva en orden al mejor funcionamiento de las instituciones educativas.

Los ámbitos de actuación del profesor en torno a los cuales puede plantearse una autoevaluación de la enseñanza pueden sintetizarse en los siguientes:

1. Planificación del proceso de enseñanza
2. Actuación en el aula
3. Relaciones en el centro educativo
4. Otros aspectos.

En función de las diferentes realidades de los centros y el profesorado, los indicadores que se propongan serán distintos, adaptados a cada situación particular, como siempre. No obstante, a modo de ejemplo, presentamos a continuación una serie de indicadores para evaluar/autoevaluar, que pueden reflejarse en una escala con varios tramos (siempre, muchas veces, algunas veces, nunca) para ir cumplimentando en un primer momento y modificando a medida que van variando las circunstancias y, por lo tanto, las respuestas. También como ejemplo, la figura 37 ofrece un modelo en el que aparecen algunos de los indicadores reseñados.

FIGURA 37
Escala para autoevaluar el proceso de enseñanza

<i>Indicadores</i>	<i>Siempre</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
La programación respeta los acuerdos tomados en el proyecto curricular ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo la programación por escrito.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temporalizo la programación por trimestres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son coherentes los objetivos y los contenidos seleccionados.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es coherente la metodología y los procedimientos de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo previstos los recursos didácticos necesarios.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selecciono los recursos y libros de texto mediante una evaluación previa..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeto los criterios de evaluación acordados.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi metodología se adapta a las características madurativas de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi metodología se corresponde con las exigencias del área o materia.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favorezco la participación de los alumnos en la actividad del aula.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incorporo procesos de autoevaluación en el desarrollo de las unidades didácticas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coevalúo con el alumnado algunas unidades didácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajusto las actividades en función de las capacidades de mis alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indicadores para autoevaluar la planificación del proceso de enseñanza

- Colaboro activamente en la elaboración del proyecto educativo del centro:
 - Asisto a la reuniones previstas.
 - Aporto iniciativas propias.
- Colaboro activamente en la elaboración del proyecto curricular de etapa:
 - Asisto a las reuniones programadas.
 - Aporto iniciativas personales.
- Participo en la elaboración de la programación del área en el departamento correspondiente.
- Tengo la programación de mi área/aula por escrito.
- Mi programación respeta los acuerdos adoptados en el proyecto educativo y en el proyecto curricular.
- Mi programación refleja, para todo el curso:
 - objetivos
 - contenidos
 - tipos de actividades
 - metodología
 - recursos didácticos
 - procedimientos de evaluación
 - unidades didácticas seleccionadas
 - temporalización de las unidades didácticas.
- Mi programación está secuenciada para:
 - cada trimestre
 - cada mes.
- Son coherentes los elementos curriculares de la programación:
 - objetivos y contenidos
 - contenidos y tipos de actividades
 - metodología y evaluación
 - objetivos y evaluación.
- Selecciono los materiales y libros de texto mediante una adecuada evaluación.
- Respeto los criterios de evaluación marcados en el proyecto curricular.
- Amplío y matizo los criterios de evaluación, en función de los objetivos y contenidos específicos de mi área/materia/etapa.

- Elaboro periódicamente los informes de evaluación:
 - Para las familias.
 - Para el Centro.

Indicadores para autoevaluar la actuación en el aula

- Los objetivos de las unidades didácticas responden a los propuestos en la programación.
- Los contenidos de las unidades didácticas reúnen todos los seleccionados en la programación.
- La metodología que utilizo en las unidades didácticas es adecuada para conseguir los objetivos que planteo.
- La metodología que utilizo está de acuerdo con las características madurativas de mis alumnos:
 - Es manipulativa (Educación Infantil, Educación Primaria).
 - Es participativa.
 - Es individualizada.
 - Es inductiva.
 - Es deductiva.
 - Es activa.
- La metodología que utilizo está en consonancia con las características de aprendizaje de mis alumnos:
 - Es globalizada (Educación Infantil, Educación Primaria).
 - Es interdisciplinar.
 - Es estrictamente disciplinar.
- La distribución de espacios en el aula y la colocación de mi alumnado favorece la comunicación fluida entre ellos.
- Los procedimientos de evaluación son coherentes con la metodología:
 - Aplico:
 - La observación.
 - La entrevista.
 - La encuesta.
 - La sociometría.
 - La realización de tareas en el aula.
 - Utilizo diferentes registros de recogida de datos:
 - Lista de control.
 - Escala de valoración.

- Anecdótico.
- Cuestionario.
- Sociograma.
- Diario.
- Grabación.
- Incorporo procesos de autoevaluación del alumnado en las diferentes unidades didácticas.
- Comento y contraste (en su caso) con los alumnos las observaciones que realizo para su evaluación.
- Triangulo por distintos medios los datos obtenidos antes de realizar una evaluación definitiva.
- Empleo recursos didácticos suficientes.
- Favorezco la utilización de recursos por parte del alumnado.
- Utilizo material didáctico ya elaborado.
- Preparo material didáctico personalmente para el desarrollo de algunas unidades didácticas.
- Intento interesar a mis alumnos al comenzar un nuevo trabajo.
- Mantengo interesados a mis alumnos durante el tiempo de clase.
- Favorezco la participación activa de los alumnos en el desarrollo de la unidad didáctica:
 - Con trabajos en equipo.
 - Con intervenciones orales.
 - Con puestas en común.
- Realizo exposiciones/explicaciones sobre el tema de forma:
 - Estructurada.
 - Clara.
 - Amena.
 - Con un ritmo adecuado al de mis alumnos y alumnas.
- Pregunto a los alumnos.
- Presto atención a todos los alumnos, sin manifestar preferencias o rechazos.
- Estimulo el trabajo de los alumnos mediante:
 - La confianza que pongo en ellos para la resolución de las situaciones que se plantean en el aula.
 - Las expectativas de éxito que tengo para el grupo.
- Valoro explícitamente el esfuerzo realizado por los alumnos, más que el éxito en tareas concretas.

- Reconozco ante el grupo de alumnos lo que han llevado a cabo positivamente
- Tengo previstas actividades de diferente tipo y grado de dificultad.
- Aplico refuerzos educativos para los alumnos que los necesitan.
- Atiendo a los alumnos que avanzan a más ritmo que la mayoría del grupo.
- He elaborado adaptaciones curriculares para los alumnos que lo precisaban.
- Mis alumnos participan activamente en las actividades extraescolares.
- La mayoría de mis alumnos alcanza los objetivos previstos en la programación.
- Alguno de mis alumnos forma parte del Consejo Escolar del centro.

Indicadores para autoevaluar las relaciones en el centro educativo

- Ocupo algún cargo directivo en el Centro:
 - Director/a.
 - Jefe de Estudios.
 - Secretario/a.
- Desempeño la Jefatura de Departamento o la Coordinación del Ciclo.
- Formo parte de:
 - El Consejo Escolar del Centro.
 - La Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Participo activamente en proyectos o actividades de formación que se llevan a cabo en el Centro.
- Intervengo en algunas de las actividades extraescolares organizadas en el centro.
- Mantengo buenas relaciones con:
 - El resto del profesorado.
 - El equipo directivo.
- Me responsabilizo de tareas concretas en el centro.
- Asisto a las reuniones de equipo/departamento.
- Participo en las sesiones de evaluación programadas durante el curso.

- Mantengo la relación necesaria con las familias del alumnado, para:
 - Informar del proceso de aprendizaje.
 - Realizar el seguimiento necesario en los casos que así lo requieran.

Indicadores para autoevaluar otros aspectos de la actividad docente

- Habitualmente soy puntual.
- Cumplo mis horarios regularmente.
- Me actualizo didáctica y científicamente mediante la asistencia a cursos.
- Autoevalúo mi práctica docente de forma continua y registro los resultados en algún modelo de instrumento.
- Autoevalúo mi programación y los resultados de la aplicación de las unidades didácticas.
- Mantengo expectativas de mejora profesional para el futuro.

Como resulta lógico, la captura de datos para algunos de estos indicadores hay que hacerla a lo largo de un bimestre o, incluso, del curso completo, mientras que otros pueden comprobarse, por ejemplo, con la revisión de la programación o con la reflexión sobre la forma de actuar determinada que se formula. En las figuras 38 y 39 se ofrecen escalas para la evaluación de los libros de texto y del proyecto curricular, respectivamente, como complemento y apoyo para llevar a cabo la autoevaluación de los procesos de enseñanza. Cualquiera de ellas sirve, principalmente, para reflejar la situación del objeto evaluado y, a partir de los datos obtenidos, reflexionar conjuntamente acerca de las posibles vías de mejora o sobre el modelo de actuación que es preciso generalizar a otros campos, por el positivo efecto que tiene en el que aplica.

Conviene tener en cuenta, por ello, que más que la puntuación o valoración que se establezca para cada indicador, es importante determinar la mayor o menor adecuación del libro de texto en función de los aspectos que resulten evaluados positivamente y su más o menos relación con los objetivos propuestos en el proyecto curricular de la etapa y de la programación concreta del profesorado. En cualquier caso, además, siempre serán más decisivos los aspectos de contenido

FIGURA 39

Escala de valoración para el proyecto curricular

<i>Indicadores</i>	<i>Casi Algunas</i>			
	<i>Sí</i>	<i>siempre</i>	<i>veces</i>	<i>No</i>
PROCESO DE ELABORACIÓN				
Se está elaborando mediante reuniones periódicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se está elaborando con la participación de los profesores de ciclo, área o materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuenta con la participación mayoritaria del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se elabora a partir de:				
— La propuesta de los grupos de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— La propuesta de una comisión minoritaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Materiales existentes no realizados en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se están tomando las decisiones por acuerdo común de la mayoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El trabajo que se desarrolla se percibe, por parte del profesorado, como importante para su perfeccionamiento profesional y práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El proyecto se valora como un elemento relevante para el buen funcionamiento del centro ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La comisión de coordinación pedagógica está interviniendo activamente en la elaboración del proyecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FORMALIZACIÓN ESCRITA				
<i>Cuestiones generales</i>				
Es coherente con el proyecto educativo del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene en cuenta lo establecido en otros documentos básicos para el funcionamiento del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 39 (Cont.)

Indicadores	Casi Algunas			
	Sí	siempre	veces	No
Es conocido por todos los sectores de la comunidad educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es asumido por todos los sectores de la comunidad educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responde a las expectativas de la comunidad educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prevé mecanismos para su adaptación o regulación a lo largo del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establece fórmulas operativas para rentabilizar los espacios del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fija normas para realizar los agrupamientos del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recoge el plan de acción tutorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prevé la posibilidad de efectuar adaptaciones curriculares para los alumnos que lo precisen ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incluye, en su caso, los programas de diversificación curricular previstos en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Objetivos</i>				
Especifica los objetivos generales de la etapa, adaptados al contexto y al alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secuencia los objetivos por ciclos o cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especifica los objetivos adaptados de las áreas de cada ciclo o curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secuencia los objetivos generales de las áreas para cada ciclo o curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay correlación entre los objetivos de las áreas y los generales de la etapa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recoge todos los objetivos marcados legalmente como obligatorios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Contenidos</i>				
Incluye los contenidos por áreas marcados legalmente como obligatorios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 39 (Cont.)

<i>Indicadores</i>				
	<i>Si</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>No</i>
Secuencia los contenidos para cada ciclo o curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es coherente la secuenciación vertical de contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es coherente la secuenciación horizontal de contenidos de las diferentes áreas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se basa en los contenidos trabajados en la etapa anterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene en cuenta los contenidos que se trabajarán en la etapa posterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adecúa los contenidos a las características del entorno, de manera que resultan:				
— funcionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— significativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— útiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adecúa los contenidos a las peculiaridades del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incluye los contenidos transversales en las diferentes áreas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recoge diversas opciones de contenido, en su caso, para la elección por parte del alumnado .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Metodología</i>				
Contiene los principios metodológicos generales para todo el profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establece una tipología de actividades coherente con la metodología adoptada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La metodología adoptada posibilita la consecución de los objetivos previstos para la etapa ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La metodología adoptada se correlaciona con la línea psicopedagógica del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Recursos didácticos</i>				
Los recursos didácticos previstos resultan adecuados para trabajar los contenidos seleccionados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 39 (Cont.)

<i>Indicadores</i>	<i>Casi Algunas</i>			
	<i>Sí</i>	<i>siempre</i>	<i>veces</i>	<i>No</i>
Los recursos didácticos son apropiados en relación con la metodología propuesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establece fórmulas operativas para la utilización racional y eficaz de los recursos didácticos en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Evaluación</i>				
Refleja las pautas generales para la evaluación del aprendizaje de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contempla las estrategias necesarias para que la evaluación sea formativa y continua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posibilita la autoevaluación del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El modelo de evaluación es coherente con la metodología adoptada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El modelo de evaluación permite alcanzar los objetivos propuestos para la etapa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contiene los criterios de evaluación para las diferentes áreas y materias curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contiene los criterios de promoción para cada ciclo o curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establece las sesiones de evaluación que deben mantener los equipos de profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fija un modelo de informe de evaluación para el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prevé los mecanismos necesarios para realizar la información a las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fija un modelo de informe de evaluación escrito para las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concreta la forma de mantener relaciones continuadas con las familias del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prevé estrategias para la evaluación del proceso de enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establece pautas para la evaluación de la práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fija los procedimientos para la evaluación del desarrollo del propio proyecto curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 39 (Cont.)

<i>Indicadores</i>	<i>Casi Algunas</i>			
	<i>Sí</i>	<i>siempre</i>	<i>veces</i>	<i>No</i>
APLICACIÓN EN EL CENTRO				
El planteamiento del proyecto se ha reflejado claramente en las programaciones de área y aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los objetivos de las programaciones buscan alcanzar los objetivos generales del ciclo/etapa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los contenidos de las programaciones responden, secuencialmente, a los plasmados para el conjunto de la etapa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La metodología está resultando adecuada para conseguir los objetivos previstos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los recursos didácticos son suficientes para que la programación se lleve a cabo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mayoría del alumnado sigue el ritmo de trabajo previsto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mayoría del alumnado se interesa por las propuestas de estudio y trabajo que se le ofrecen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades complementarias y extraescolares están colaborando en la consecución de los objetivos de la etapa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se ha favorecido la existencia de un buen clima en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se están realizando las adaptaciones curriculares consideradas necesarias para determinados alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los programas de diversificación curricular, en su caso, están resultando eficaces para el alumnado que los sigue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se practica el modelo de evaluación continua y formativa previsto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se están respetando los criterios de evaluación establecidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se mantienen las sesiones de evaluación acordadas entre el profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las familias están informadas convenientemente acerca del proceso formativo de sus hijos ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 39 (Cont.)

<i>Indicadores</i>	<i>Casi Algunas</i>			
	<i>Sí</i>	<i>siempre</i>	<i>veces</i>	<i>No</i>
Se elaboran periódicamente los informes de evaluación, de acuerdo con los modelos fijados .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RESULTADOS OBTENIDOS				
La metodología prevista ha resultado positiva ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los recursos didácticos han sido suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se han utilizado adecuadamente los espacios del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El nivel de participación del alumnado en las actividades del centro ha resultado satisfactorio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se han respetado las estrategias de evaluación establecidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se han seguido los criterios de evaluación fijados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se han respetado los criterios de promoción acordados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se han realizado los informes escritos para el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se han facilitado a las familias los informes escritos con la periodicidad prevista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se ha evaluado la práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se ha evaluado el desarrollo del proyecto y sus resultados se tendrán en cuenta para modificarlo en el futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Datos numéricos:				
— Porcentaje de alumnos que en cada curso, ciclo y/o etapa han alcanzado los objetivos propuestos		<input type="checkbox"/>		
— Materias o áreas con más alto índice de fracaso				
— Materias o áreas con más alto índice de éxito				

CAPÍTULO VII

ORGANIZACIÓN Y PRÁCTICA DEL PROCESO EVALUADOR

Y AHORA, ¿QUÉ?

—Somos un grupo de profesores de Educación Infantil y Primaria que nos hemos leído atentamente estas 262 páginas, con la intención de mejorar la forma de evaluación que aplicamos en el aula. Es una cuestión compleja, que nos ha preocupado siempre y que, aunque vamos cambiando de año en año, no acaba de satisfacernos completamente. Llegamos a este punto, comenzamos las clases dentro de un mes y nos preguntamos: ¿cómo traducimos toda esta teoría a una manera distinta de evaluar, que sea realmente formativa y que no caiga en esos errores “deformadores” de la educación de un niño que proceden, sobre todo, de la evaluación? Además, nos gustaría llevar al centro una propuesta realista, algo que se pueda hacer, que no suponga un trabajo tan distinto y tan enorme que no lo acepte nadie y resulte, por ello, inviable.

—Pues vosotros no os quejéis, porque estáis en mejores condiciones que nosotros. Somos profesores de Educación Secundaria, que atendemos a 6, 7, 8..., grupos de alumnos distintos (entre 180 y 240, aproximadamente) y que estamos una hora (escasa) con cada uno de ellos. Es decir, cada hora cambiamos de grupo. Y hemos leído que tenemos que valorar las actitudes, los procedimientos..., por medio de la realización de actividades dentro del aula que nos permitan observarlos para conocer su manejo de los procedimientos y su manifestación de actitudes, porque de otra forma es imposible. Por esto, además del mismo problema que planteáis vosotros, en nuestra etapa se añade la falta de tiempo para poder organizar la observación sistemática como aquí se dice, y si no hacemos exámenes no nos atrevemos a asegurar que un alumno haya conseguido o no determinados objetivos. Además, al final tenemos que evaluar sintetizando en los tradicionales términos de suficiente, bien, notable, sobresaliente... Sin embargo, reco-

nocemos que son verdad muchas de las afirmaciones que se hacen en las páginas anteriores y quisiéramos corregir en lo posible nuestra práctica, adaptarla al nuevo modelo de evaluar que, por otra parte, estamos convencidos de que es más riguroso, más fiable y más enriquecedor para la formación de nuestros alumnos y alumnas.

Éstas son las cuestiones problemáticas que habitualmente se plantean en relación con la evaluación continua y formativa. Hay que reconocer que la evaluación de actitudes puede ser compleja si se pretende hacer bien, y más aún cuando son muchos los alumnos que se atienden y se está durante poco tiempo con ellos. Y que la evaluación de los procedimientos adquiridos por el alumnado requiere, igualmente, que el profesor vea cómo se desenvuelven al aplicarlos a distintas situaciones. Las exigencias de organización (horarios del centro y agrupamiento de los alumnos durante la actividad de clase, especialmente) son indiscutibles. Cuanto más flexible deba ser la actuación, mayor organización impone para su puesta en práctica adecuada; de lo contrario, se cae en el desorden y en el descontrol, absolutamente inadmisibles en cualquier proceso educativo.

Vamos a intentar sistematizar cómo puede organizarse un proceso de evaluación en el aula que se corresponda con los principios de los que hemos partido y que utilice las técnicas e instrumentos comentados. Para ello, plantearemos unos supuestos prácticos en los que aparezcan situaciones bastante frecuentes, por otra parte, en todos los centros y para todos los docentes. No obstante, insisto en que no hay "recetas" de aplicación automática para todos los casos. Que cada equipo docente debe establecer sus propias estrategias: las que mejor se adecúen a la situación y necesidades de su alumnado, y a las posibilidades del profesorado y del centro. Por lo tanto, los ejemplos que siguen a continuación pretenden ser, solamente, una pauta de cómo organizar lo expuesto hasta ahora, para facilitar diferentes y posibles prácticas evaluadoras en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

LA EVALUACIÓN EN EL AULA: EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Partiremos de unos supuestos previos y necesarios, anteriores a la actuación docente en el aula: en el centro existe un proyecto educativo y un proyecto curricular coherente con el primero. Igualmente, están realizadas las programaciones de aula (que abarcan todas las

áreas), temporalizadas y seleccionado un número de unidades didácticas que reúnen todo lo previsto en las programaciones para desarrollarlo en los ciclos correspondientes. Por lo tanto, la programación de cualquiera de los ciclos (dos cursos académicos) de Educación Primaria se divide en seis trimestres y para cada uno están seleccionadas o elaboradas las unidades didácticas a través de las cuales llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso del segundo ciclo de Educación Infantil (tres cursos), la programación se temporalizará en nueve trimestres, con sus consecuentes unidades didácticas globalizadas. Como es lógico, las programaciones y unidades didácticas respetan los acuerdos adoptados en el proyecto curricular de la etapa, pues de lo contrario se romperá la línea pedagógica del centro y, en consecuencia, la educación del alumnado puede resultar perjudicada.

En general, esta programación la llevará adelante un solo profesor o profesora, si bien puede intervenir –sobre todo en el segundo y tercer ciclos de Educación Primaria– algún otro, especialista, para determinadas áreas: Educación artística, Educación Física, Idioma extranjero, segunda lengua en comunidades con dos lenguas oficiales o Religión. No obstante, los alumnos pasarán la mayor parte del tiempo con un profesor, responsable de su educación y de la coherencia de la práctica en el aula.

Por otra parte, las familias del alumnado reciben información al comenzar el curso acerca del funcionamiento del centro, del currículo que van a seguir sus hijos y de cuáles son las pautas de evaluación establecidas y el tipo de informes que recibirán, además del contacto personal que deberán mantener con el tutor o tutora a lo largo de todo el año para coordinar la acción educativa.

La actuación del docente para incorporar el modelo de evaluación propuesto comienza al revisar –para adaptar convenientemente al grupo– el planteamiento de las unidades didácticas que va a desarrollar a lo largo de un ciclo. Las decisiones que adopte repercutirán en todas y, si es necesario, en la modificación de la programación anterior. Nos centramos en una unidad, para simplificar la situación:

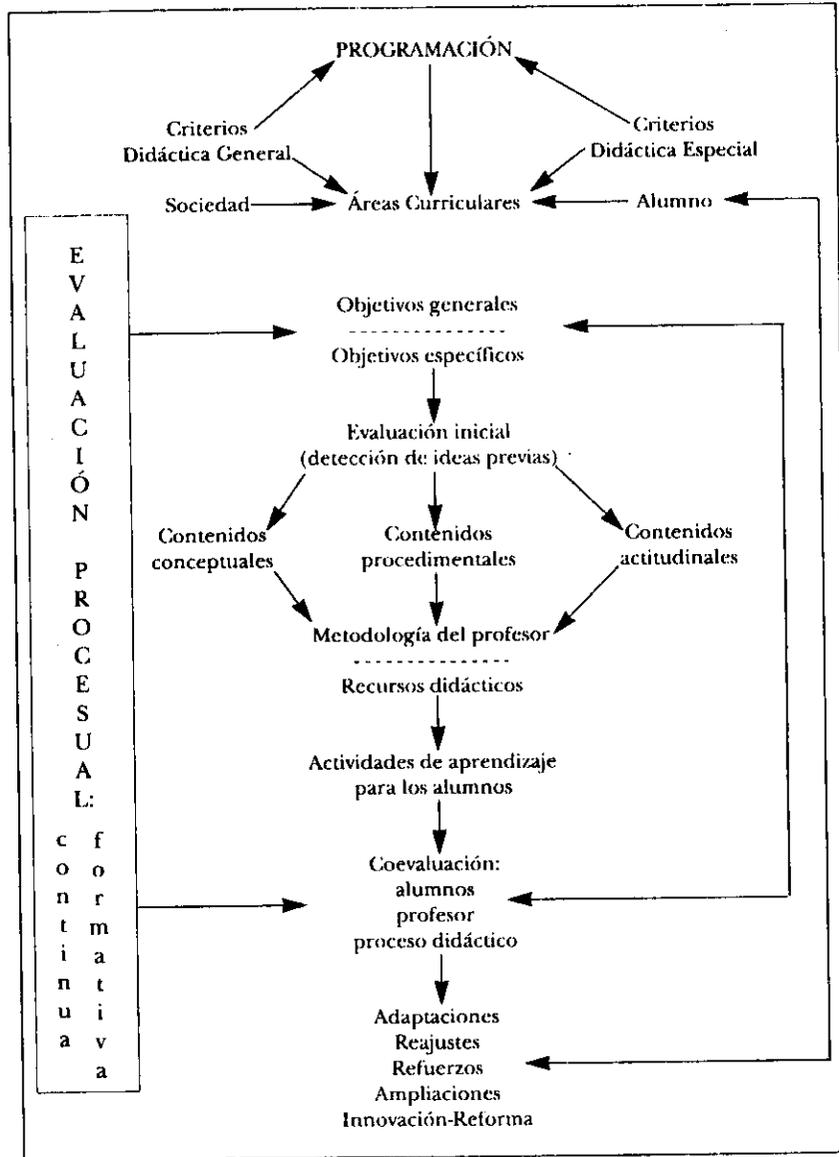
- Están marcados los objetivos (de un área o de varias, en función de la mayor o menor globalización de la misma). Estos objetivos son concretos y comprobables por diferentes técnicas (bien por observación, bien mediante la realización de diferentes actividades). Es decir, son objetivos evaluables.

- Se han seleccionado unos contenidos (que integran diferentes bloques y todos los tipos: conceptos, procedimientos y actitudes), que responden a la secuenciación establecida en la programación.
- En este momento, cabe plantearse el modelo de evaluación que se va a aplicar: de acuerdo con los objetivos y contenidos previstos, ¿para qué se va a evaluar?, ¿qué aprendizajes interesa evaluar principalmente?, ¿cuáles pueden comenzar a evaluarse, aunque sólo sea inicialmente?, ¿cómo se pueden evaluar?, ¿qué actividades hay que desarrollar para que sea posible esa evaluación?, ¿qué trabajos escritos son necesarios para hacer el seguimiento del proceso de aprendizaje?, ¿cuáles son necesarios para comprobar los aprendizajes adquiridos finalmente?, ¿qué técnicas se utilizarán en la obtención de datos?, ¿qué instrumentos resultarán más eficaces?, ¿están ya elaborados o es necesario hacerlos en su totalidad?, ¿pueden servir algunos introduciendo los matices oportunos?, ¿se realizará alguna prueba final?, ¿de qué tipo?, ¿qué precauciones se tomarán para evitar sesgos en la evaluación?, ¿autoevaluarán los alumnos sus trabajos?, ¿se coevaluará la actividad desarrollada en el aula?, ¿cuántos profesores intervendrán en la evaluación final de lo conseguido con esta unidad?, ¿qué información es importante dar a conocer a los alumnos acerca de su propio aprendizaje?, ¿cómo se evaluará la propia unidad didáctica?, ¿y la práctica docente?
- A partir de las respuestas que aparezcan, habrá que diseñar o seleccionar las actividades adecuadas al nivel madurativo del alumnado, a sus intereses y a sus ideas previas sobre la unidad, y que, además, permitan valorar los procesos que se van a evaluar y los objetivos que se pretenden alcanzar. Para ello, estas actividades deben favorecer la práctica de determinados procedimientos, la adquisición de los conceptos precisos y la manifestación de las actitudes que se trabajen especialmente. De esta forma, será posible reunir los datos necesarios –proceduralmente y finalmente– para valorar cómo aprende el alumno y qué consigue.

- En consonancia y estrecha relación con todo lo planteado, se concretará la metodología y los recursos didácticos más apropiados para desarrollar la unidad abordada. Evidentemente, para realizar esta presentación es imprescindible que un elemento aparezca detrás del otro, pero todos sabemos que muchos de estos pasos son simultáneos o que al determinar unos estamos condicionando los restantes. Es decir: si hemos planteado las actividades, hay que suponer que está decidida la metodología o, si no es así, se está decidiendo en el momento en que se concreta la actividad. Lo mismo ocurre con los recursos: cada actividad precisa de unos materiales didácticos y si no se cuenta con ellos hay que anular esa actividad y cambiarla por otra. La acción docente es *una* y aquí la estamos desglosando con objeto de hacer la presentación o secuenciación del proceso que habitualmente se lleva a cabo de un modo clarificador (figura 40).
- Hay que prever, también, la necesidad de elaborar algunas adaptaciones curriculares para alumnos que no alcancen el ritmo de aprendizaje de la mayoría del grupo y para alumnos que superen ese ritmo. Si no son casos que presenten necesidades educativas especiales, podrán llevarse a cabo estas adaptaciones, fundamentalmente, a través de actividades con mayor o menor complejidad que esos alumnos puedan resolver y, así, continúen motivados para aprender y aprendan. La necesidad de diseñar una o varias adaptaciones curriculares, nace, como es obvio, de la evaluación –inicial, procesual, final– del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas. En función del ritmo, estilo e intereses particulares de cada uno, hay que adecuar ritmos, formas, actividades..., de enseñanza que favorezcan el avance paulatino y apropiado de ese alumno.

El establecer una metodología y un modelo de evaluación determinados supone, por otra parte, la organización del aula adecuada a los mismos, pues debe posibilitar su puesta en práctica; es decir, la colocación de mobiliario, la ubicación del material, el agrupamiento de los alumnos y alumnas, las formas de trabajo (más o menos autónomas) que se les propongan, etc., limitarán o favorecerán esa metodología activa necesaria y la evaluación continua y formativa propuesta.

FIGURA 40
Evaluación y programación



Volvamos a la evaluación. Con base en los interrogantes de partida, hay que comenzar determinando claramente la finalidad de la evaluación que, en principio, debe coincidir con la del modelo general propuesto en el proyecto curricular y en la programación. Desde ahí, se marcarán los objetivos específicos de la unidad didáctica, que es lo que se evaluará. Esos objetivos llevarán al establecimiento del proceso evaluador:

Puede comenzarse el trabajo de la unidad con un *coloquio*, mediante el cual detectar las ideas previas del alumnado o, lo que es lo mismo, realizar una *evaluación inicial* para conocer el punto del que parte cada alumno en este trabajo que comienza.

Para obtener procesualmente los datos necesarios, que después se valorarán, se determinarán las técnicas más adecuadas para ello: podrá utilizarse la *observación*, quizá la *entrevista*, los *trabajos de clase*. Estos datos será necesario anotarlos en algún registro que favorezca su contraste, su rigor y su sistematicidad; por ejemplo, puede emplearse: la *escala de valoración*, la *lista de control* y la *grabación*. Para analizar los datos, se aplicará la *triangulación* con el resto del profesorado que incide en el grupo. En el caso de los trabajos realizados en el aula, su corrección se llevará a cabo tomando como referente los criterios de evaluación establecidos para la unidad, los objetivos que deben conseguirse imprescindiblemente y cuáles son más o menos opcionales, en función de las posibilidades y ritmo de cada persona.

La escala de valoración que se elabore plasmará los objetivos específicos de la unidad, teniendo así la posibilidad de ir anotando procesualmente cómo va alcanzándolos cada alumno. En este camino debe hacerse notar el carácter formativo de la evaluación, pues la mayor o menor facilidad/dificultad que se va poniendo de manifiesto debe ser motivo de acción inmediata por parte del educador, para intentar que todos recorran el camino previsto y lleguen a la meta.

Algunos de los objetivos –los que implican adquisición de procedimientos y actitudes– que se hayan planteado para un plazo más largo de tiempo –uno/tres trimestres–, pueden estar plasmados en una lista de control común para todo el equipo docente que trabaja con el grupo de alumnos. Se van observando, reuniendo y comprobando a lo largo de ese tiempo. Al final del trimestre, por ejemplo, los profesores o profesoras que han recogido los mismos datos tienen una sesión de evaluación en la que contrastarán la información obtenida. Como se dijo en su momento, los datos válidos son los coincidentes. Si no

coinciden, será necesario continuar reuniendo información en torno a ese objetivo y alumno, o ampliar las técnicas y realizar una entrevista para aclarar la postura del alumno en determinado aspecto.

Igualmente, la lista de control no debe ser exclusiva para este tipo de objetivos, sino que, como se planteó anteriormente, conviene disponer de una trimestralmente en la que se determinen todos los objetivos propuestos para ese período de tiempo. Al finalizar cada unidad didáctica, el profesor anotará —en su caso— los objetivos ya conseguidos por los alumnos que así lo hayan hecho. En algunas situaciones, sólo se podrán anotar avances en la lista de control después de desarrollar dos o tres unidades didácticas.

Con la grabación en cinta de algunas sesiones de clase (las más adecuadas, según la actividad desarrollada), se tomarán datos relativos al grado de comunicación oral alcanzado en el grupo, de manera que con su escucha posterior puedan irse cumplimentando los objetivos relacionados con estos contenidos específicos.

Cada dos o tres meses, por otra parte, se aplicará un test sociométrico para contar con datos relativos a la integración y cohesión del grupo, que permitan una actuación correcta en los aspectos metodológicos y que pongan de manifiesto razones importantes que expliquen la evaluación realizada en los procesos de aprendizaje de algunos alumnos en concreto.

Simultáneamente, se evaluará, en principio, el planteamiento de la unidad didáctica —figura 31—, su proceso de desarrollo —figura 32— y los resultados conseguidos con ella —figura 34—. Así se estará evaluando la práctica docente, que podrá complementarse con la reflexión paulatina acerca de la evolución profesional individual o colectiva —págs. 210-217—.

Para realizar la evaluación final del aprendizaje de cada alumno en la unidad didáctica no son necesarias pruebas específicas (exámenes), ya que tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria es mucho el tiempo que el profesor está con los alumnos, lo que facilita una toma de datos suficientemente amplia y rica y hace innecesario ese tradicional examen, control, evaluación... En Educación Infantil esta práctica no se lleva a cabo (por imposibilidad y por suerte), y su profesorado sabe perfectamente que por ello no le faltan datos acerca de sus alumnos; todo lo contrario: suele poseer mucha más información que la que se tiene en etapas posteriores. Y esto es significativo y elocuente.

El informe de evaluación trimestral se redactará partiendo de las listas de control elaboradas y cumplimentadas por el profesorado de un ciclo. Será un modelo unificado acordado en el centro, que afectará a todos los grupos de una etapa educativa. Su contenido coincidirá plenamente en un mismo ciclo, por lo que cada alumno resultará evaluado en relación con unos mismos objetivos: los establecidos por el profesorado de ese ciclo.

Cuando sea necesario tomar decisiones con relación a la promoción o no promoción de un alumno al ciclo siguiente, será preciso tomar como referencia los criterios que para ello se hayan establecido, que, como ya quedó comentado, tendrán como referente evaluador la consecución de las capacidades propuestas en los objetivos generales de la etapa, una vez secuenciados para cada ciclo.

A la vista de esta exposición, se comprueba que hay decisiones relativas al modelo evaluador que deben tomarse en el proyecto curricular, porque van a afectar al proceso general de evaluación en el centro, y otras que se van concretando en la programación de cada ciclo e, incluso, en cada unidad didáctica.

Por lo tanto, en el *proyecto curricular de la etapa* debe quedar establecido:

- a) Modelo de evaluación adoptado para la etapa (paradigma, método, funcionalidad y tipos de evaluación adecuados para el modelo).
- b) Metodología para la evaluación de aprendizajes: técnicas que, de forma general, se utilizarán en el proceso de evaluación, e instrumentos necesarios para su aplicación correcta.
- c) Metodología para la evaluación de los procesos de enseñanza.
- d) Modelo de informe que se entregará al alumnado y a las familias. Otros tipos de comunicación a lo largo del curso.
- e) Criterios establecidos para la promoción de los alumnos y alumnas al ciclo o etapa siguiente.

En la *programación de aula* se pueden decidir:

- a) Los objetivos que trimestralmente se proponen para ser alcanzados por el grupo de alumnos.
- b) Las técnicas e instrumentos que deben emplearse para evaluar el proceso y la consecución de esos objetivos.

- c) Las sesiones de evaluación que se mantendrán con el equipo de profesores que inciden en un mismo grupo y las que se realizarán con todo el profesorado del ciclo.
- d) Los criterios de evaluación, por áreas o globalizados, que se seguirán en el ciclo de forma general.
- e) Modelo para la evaluación de los procesos de enseñanza.

En la *unidad didáctica*, por último, se concretarán:

- a) Objetivos de aprendizaje específicos de la unidad.
- b) Criterios para su evaluación.
- c) Metodología para la evaluación de los aprendizajes: tipos de evaluación (inicial, procesual, final; criterial, idiográfica; autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación); técnicas e instrumentos que se aplicarán: elaboración de los instrumentos necesarios para esa unidad.
- d) Metodología para evaluar la unidad desarrollada y la práctica docente. Decisiones para continuar la programación en la misma línea o para modificar los elementos oportunos.
- e) Modo de informar al alumnado sobre sus aprendizajes.

Si se van elaborando los instrumentos de apoyo necesarios para poner en práctica un modelo de evaluación similar al descrito, en el plazo de dos/tres años (duración de un ciclo) se contará con todos los precisos para ello. Al cambiar el grupo de alumnos habrá que modificar algunos de los indicadores u objetivos marcados en los instrumentos, adaptándolos a la nueva realidad. Pero, obviamente, ese trabajo ya no es tan costoso como el de elaborar inicialmente las listas de control o las escalas para las diferentes unidades.

LA EVALUACIÓN EN EL AULA: EDUCACIÓN SECUNDARIA

Con los mismos presupuestos de los que hemos partido en el apartado anterior, ahora consideraremos las variables principales que aparecen con el cambio de etapa. Fundamentalmente, en la Educación Secundaria (sea o no obligatoria) ya no es un solo profesor –de forma básica– el que está con el grupo, sino que son varios –bastantes– los que inciden en él; por lo tanto, ya no se habla de programación de

aula, sino de programación de área o materia, de cada una de las cuales se hará cargo un profesor. Este planteamiento obliga a una estrecha coordinación en el equipo docente que atiende al grupo, pues sus criterios de actuación —objetivos generales, metodología, evaluación...— deben ser homogéneos, ya que una educación coherente no admite contradicciones fuertes entre los mensajes que se reciben. También es necesaria esta coordinación para prever horarios comunes para el profesorado (del departamento y del que incide en cada grupo de alumnos) que debe tomar decisiones comunes y establecimiento de horario para el alumnado que permita la realización de ciertas actividades, a lo largo del curso, que exijan agrupamientos flexibles u horarios continuados más amplios para la realización de actividades conjuntas abordadas por el profesorado de varias áreas o materias.

Dicho esto, nos centramos en la evaluación para determinar cómo se puede organizar y practicar un modelo con las características del propuesto. Por lo que se refiere a la evaluación:

En el *proyecto curricular* quedará establecido:

- a) Modelo de evaluación adoptado para la etapa (paradigma, método, funcionalidad y tipos de evaluación adecuados para el modelo).
- b) Metodología para la evaluación de aprendizajes: técnicas que, de forma general, se utilizarán en el proceso de evaluación, e instrumentos necesarios para su aplicación correcta.
- c) Metodología para la evaluación de los procesos de enseñanza.
- d) Modelo de informe que se entregará al alumnado y a las familias. Otros tipos de comunicación a lo largo del curso.
- e) Criterios de promoción y titulación del alumnado, que tendrán como referente los objetivos generales de la etapa.

El departamento didáctico elabora la *programación de área o materia*, en la que se establecen:

- a) Objetivos de aprendizaje para cada curso (o ciclo). Después, pueden secuenciarse para cada trimestre, al objeto de facilitar la evaluación descriptiva y elaboración de informes.
- b) Criterios de evaluación para el área.

- c) Metodología para la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje: técnicas e instrumentos que mejor se adaptan al área o materia, informes.
- d) Sesiones de evaluación que mantendrá el equipo docente que atiende a cada grupo de alumnos.
- e) Metodología para la evaluación de los procesos de enseñanza en el área o materia.

Por último, al trabajar cada *unidad didáctica*, se concretarán:

- a) Objetivos de aprendizaje específicos para la unidad.
- b) Criterios para su evaluación.
- c) Metodología para la evaluación de estos aprendizajes: tipos de evaluación (inicial, procesual, final; criterial, idiográfica; auto-evaluación, coevaluación, heteroevaluación); técnicas e instrumentos que se aplicarán: elaboración de los instrumentos necesarios para la unidad.
- d) Metodología para evaluar la unidad desarrollada y la práctica docente.
- e) Modo de informar al alumnado sobre sus aprendizajes.

Según se va concretando el diseño curricular (desde el proyecto de etapa hasta la unidad didáctica) es preciso cuidar la coherencia entre lo acordado en un primer momento y lo que se practica en el aula (desarrollo de la unidad). Cada paso que se da debe respetar el marco anterior establecido. En caso contrario, puede existir en el centro uno (o varios) proyectos curriculares de etapa que no tengan nada que ver con las programaciones ni con lo que, realmente, ocurre en las aulas.

Por lo que se refiere a la actuación docente (del equipo de profesores exigido por el proyecto común del que se parte, no del profesor individual), resultan válidos los comentarios realizados en el apartado anterior, si bien referidos al área o materia de cada profesor.

No obstante, en función de las peculiaridades de la Educación Secundaria, quiero hacer algunas observaciones que apoyen la resolución de la mayor complejidad o dificultad que se presenta al aplicar este modelo de evaluación.

- *Evaluación de actitudes y procedimientos comunes a varias áreas o materias:* Dado que las actitudes pueden plantear mayor compleji-

- dad para su evaluación, especialmente las de carácter más general, hay que adoptar las medidas que hagan posible llevarla a cabo con rigor. Por un lado, las actitudes propias y específicas del área podrán ser evaluadas por el profesor correspondiente. Por otro, cuando una o varias actitudes puedan trabajarse y, por lo tanto, evaluarse desde diferentes áreas (la capacidad de participación, el juicio crítico, el respeto a los demás...) se plasmarán en una lista de control que cumplimentarán todos los profesores y profesoras a los que afecte. Son actitudes que, además, deberán trabajarse y evaluarse a lo largo de varias unidades didácticas. Esto permitirá su triangulación al finalizar el periodo de tiempo establecido (un trimestre, un curso), de manera que la evaluación realizada sea lo más objetiva, rigurosa y sistemática posible. Implícitamente estoy diciendo, también, que las actitudes no hay que evaluarlas en una semana o quince días, por lo que hay tiempo para hacerlo, y para hacerlo bien. No hay que agobiarse con el tiempo y el número de alumnos: hay que organizarse. Serán varios los profesores que intervengan en este proceso, durante varios meses y con las actitudes observables muy bien delimitadas. A partir de esta base, al final de un curso pueden haberse obtenido muchos datos y muy ricos acerca de las actitudes que generalmente mantiene un alumno
- o alumna (de hecho es así en los centros donde se practica un modelo cualitativo y continuo de evaluación). La misma situación, aunque más fácil, puede plantearse con los procedimientos de trabajo y estudio: los específicos del área serán evaluados por su profesor, mientras que los generales, que afectan a todas las áreas, seguirán el proceso expuesto para las actitudes.
 - *La práctica de la observación sistemática:* Ciertamente, no es igual tener oportunidad de observar a treinta alumnos durante cuatro horas diarias y dos años, que observar a ciento ochenta estando una hora con cada grupo de treinta. Está claro. Pero si las actitudes comunes observables están delimitadas, lógicamente no van a ser un número excesivo (dos, cuatro, seis) para cada trimestre. Aplicando una técnica de muestreo, se decidirá observar a cinco alumnos de cada grupo durante una semana, por ejemplo, con relación a las actitudes que fundamentalmente se vayan a trabajar mediante las actividades oportunas

(dos, por ejemplo). Si se atiende a seis grupos, cada semana se habrán observado treinta alumnos. En seis semanas estarán evaluados los ciento ochenta. Quedan otras seis semanas para evaluar otras dos actitudes en los ciento ochenta. Sin contar con otros muchos datos observables que pueden surgir a lo largo de la actividad, y que se anotarán convenientemente (recuérdese la utilidad del anecdotario, o del diario del profesor) en los registros oportunos; además de las aportaciones del resto del profesorado que también está evaluando esas actitudes. Igualmente, a la par que se utiliza el muestreo para la observación, cada profesor puede responsabilizarse de forma prioritaria de unas actitudes y de forma subsidiaria de otras, de modo que aporte –en el momento del contraste/triangulación– información fundamental de las primeras y complementaria de las segundas. Hay que tener en cuenta, por otro lado, que a observar se aprende observando y que lo que al principio resulta más costoso, después de un tiempo de ejercicio se hace más sencillo y se consiguen más y mejores datos con facilidad y menor tiempo. Es muy importante aprender a observar porque es una técnica que está presente, que debe aplicarse cuando se utilizan muchas de las otras (entrevista, sociometría, coloquio, seguimiento de los trabajos de aula...): siempre hay que observar, siempre estamos obteniendo datos por observación, además de por otras técnicas que se empleen (Croll, P.: 1995).

- *Los exámenes en la Educación Secundaria:* Al referirme a la Educación Primaria he afirmado, sin dudas, que no son necesarios exámenes ni otro tipo de pruebas puntuales para disponer de toda la información necesaria a la hora de evaluar al alumnado. Mi propuesta personal sería extender esa situación, al menos, a toda la educación obligatoria, con lo cual unos años de la Educación Secundaria quedarían dentro de ella. La justificación está en que si los adultos obligamos a los niños y jóvenes a entrar en un sistema ideado por nosotros, no debería ser para presionarlos, clasificarlos, marginarlos..., a través de medidas de fuerza como pueden ser los desafortunados exámenes. Pero como la realidad es muy tozuda, y estamos en una sociedad que no cambia en la dirección que apunto, sino en la contraria, admitiré que el profesorado va a tener que seguir aplicando algún tipo de pruebas

puntuales a su alumnado –muy numeroso, por otra parte– para obtener o confirmar ciertos datos (casi siempre de tipo conceptual y algunos procedimentales) que precisa para su evaluación. Sólo quiero insistir en que el alumno debe tener la certeza de que ese examen no es el único medio por el que se le evalúa. Si esto fuera así, resultaría inútil aplicar el resto de técnicas aquí citadas porque nadie haría caso de su aplicación. Sería mejor no utilizarlas y continuar como siempre. En definitiva, así iba a ser.

- *La atención a la diversidad desde la evaluación:* Una de las finalidades de toda educación obligatoria es intentar conseguir que su alumnado (toda la población) alcance las capacidades previstas para que continúe su formación personal y profesional del mejor modo posible. Por ello, se establecerán todas las estrategias pedagógicas adecuadas para alcanzar este objetivo de la enseñanza. Así, si un alumno no sigue los plazos de tiempo marcados legalmente en cualquier sistema educativo, procederá organizar diferentes caminos –más adaptados a ese alumno– que posibiliten su desarrollo idóneo. La misma situación plantea la enseñanza de los alumnos y alumnas superdotados: habrá que enriquecer su currículo, realizando adaptaciones de ampliación adecuadas a las características de cada uno. Pero para llegar a la conclusión de estas necesidades, y saber, además, qué es lo que requiere cada alumno, habrá sido precisa una evaluación continua y formativa durante su proceso de aprendizaje, pues es la única que nos ofrece datos para conocer cuáles son las dificultades, cuáles los aspectos positivos y cuál es el camino que queda por recorrer y el mejor modo de hacerlo. Si sólo se dispone de un “bien” en Ciencias Sociales, difícilmente se podrá atender a las peculiaridades de aprendizaje del alumno en cuestión. Por otra parte, un alumno que desarrolle sus estudios de forma muy positiva y con buenos resultados debe decidir, también, en un momento determinado, qué materias optativas elige en función de sus intereses personales, de sus capacidades y de su posterior continuación de estudios o trabajo. Para ello, también es imprescindible que se conozca y se tengan datos para realizar la mejor elección con criterios fundamentados. Estos datos sólo pueden llegarle –al igual que al profesor o al orientador– a través de un proceso evaluador serio y riguroso llevado a cabo durante sus años de escolaridad.

- *La "calificación" desde la evaluación cualitativa:* En la Educación Secundaria, cuando un alumno debe promocionar o titularse, las Administraciones educativas suelen solicitar del profesorado una "calificación" sintética (numérica o no). Es ésta una exigencia que puede resultar contradictoria con los modelos cualitativos de evaluación, en los cuales se obtiene una gran información acerca del momento de aprendizaje del alumnado, pero no se reduce a una palabra o un número. Pero es algo que generalmente hay que hacer al finalizar un ciclo, un curso o la etapa. Para realizar el salto (mortal, en muchos casos) desde el proceso valorado descriptivamente al resultado final que debe valorarse con un único término, pueden utilizarse los criterios de evaluación establecidos para el área. Siempre habrá un número "x" de criterios, que estarán superados o no en su totalidad. O que estarán todos parcialmente superados. De ahí puede deducirse la "calificación" de cada alumno: en función del número o profundidad de los criterios de evaluación superados y los tramos establecidos legalmente, se hará la correspondencia necesaria y será posible fijar la calificación que corresponda. Aunque sea difícil o pueda entenderse como contradictorio, este paso se puede dar. El que no se puede dar es el contrario: desde un número o una palabra llegar al conocimiento profundo del proceso de aprendizaje de un alumno y al nivel en que se encuentra dentro de ese proceso. Por lo tanto, el profesional de la enseñanza necesitará siempre de una evaluación cualitativa para realizar bien su trabajo: educar personas. Las demás exigencias (legales, sociales) pueden abordarse si se ha cumplido la primera.
- *Aplicación de criterios para la promoción o titulación del alumnado:* Para que un alumno promocione de ciclo o curso u obtenga la titulación correspondiente al final de la etapa educativa, debe haber alcanzado los objetivos generales de la misma, es decir, debe haber desarrollado las capacidades que en ellos se marcan. Por tanto, para poder establecer si al finalizar un curso el alumno ha conseguido la capacidad correspondiente en el grado que se estima adecuado para ese momento, es necesario secuenciar los objetivos generales de la etapa en los diferentes tramos en que ésta se divida y en los cuales haya que tomar de-

cisiones de promoción (ya sean ciclos o cursos), distribuyendo las capacidades de cada objetivo o señalando grados de consecución en cada una de ellas –figura 41–. Con base en esta secuenciación de objetivos se hace posible formular los *criterios de promoción*, que deben tener como referente las capacidades alcanzadas a través de las diferentes áreas curriculares en su conjunto, y no la superación de los objetivos de cada una separadamente. Disponiendo ya de objetivos generales para alcanzar en un ciclo o curso y de los criterios de promoción y, a la vez, de los datos suficientes acerca de los procesos de aprendizaje seguidos

FIGURA 41

*Modelo de secuenciación de un objetivo general
de la Educación Secundaria Obligatoria*

<p><i>Objetivo general de la etapa:</i> Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.</p>
<p><i>Objetivo general para el primer ciclo:</i> Interpretar y producir con propiedad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación.</p>
<p><i>Objetivo general para el tercer curso:</i> Interpretar y producir con propiedad y autonomía mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación e iniciar la reflexión sobre los procesos implicados en su uso.</p>
<p><i>Objetivo general para el cuarto curso:</i> Debe coincidir con el planteado para la etapa, puesto que finaliza en este curso.</p>

Analizando el objetivo propuesto, se deduce claramente que para conseguirlo deben conjugarse objetivos de las áreas de Lengua y Literatura, Educación Plástica y Visual, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.

por el alumnado, será posible comprobar hasta qué punto los primeros han sido conseguidos y decidir, así, su promoción o no, o, en su caso, la titulación o certificación que corresponda. Dado que los objetivos generales se alcanzan mediante el trabajo en todas las áreas (no son específicos de ninguna de ellas), como ya apuntamos, esta evaluación debe ser obligadamente colegiada; será el equipo docente en su totalidad el que decida si un alumno ha llegado a los objetivos marcados o tiene que recorrer aún bastante camino para alcanzarlos. Esta decisión, como es obvio, no depende directamente de los procesos o resultados obtenidos en cada área: podría suceder que un alumno hubiera alcanzado una capacidad con el trabajo en un área o materia, sin necesidad de haber superado lo establecido para todas y cada una de las áreas. El caso inverso resulta más claro: si un alumno ha logrado todos los objetivos señalados en todas las áreas, habrá que deducir, naturalmente, que ha alcanzado los de la etapa. Insisto: la decisión será del equipo docente, ya que con la visión parcial desde un área no se puede decidir la consecución o no de los objetivos generales de la etapa.

- *El tiempo necesario para aplicar un modelo cualitativo de evaluación:* Ya quedó comentado, en el apartado de Educación Infantil y Primaria, que incorporando poco a poco las técnicas apropiadas en cada caso y elaborando los instrumentos que van siendo necesarios para ello, en el plazo de tiempo en que transcurre un ciclo o un curso, se puede disponer sin grandes dificultades del material básico que garantice una buena captura de datos, cualitativa y descriptiva, que permita evaluar al alumnado formativamente, aplicando sus virtualidades para mejorar los procesos y los resultados. Una vez elaborado el material, su aplicación no supone más tiempo. Corregir exámenes lleva muchísimo tiempo. No sería malo cambiar la utilización de ese tiempo y dedicarlo –repartido a lo largo del trimestre– a escuchar una grabación, a mejorar una técnica, a elaborar un nuevo instrumento, a triangular unos datos con los compañeros... Es otra forma de usar nuestro tiempo, mucho más interesante que corregir doscientos exámenes iguales. Y que, además, garantiza mejor una evaluación objetiva, fiable y válida.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Quiero terminar estas páginas con unas reflexiones que cierran o concluyen las del principio.

En muchos centros educativos, en estos momentos, se trabaja muy bien, hay muy buenos equipos de profesionales con una gran preparación científica y didáctica. Pero la evaluación está enormemente condicionada por el modelo de sociedad existente y se produce una gran presión social sobre profesores y profesoras que los aboca a seguir utilizando la práctica tradicional del examen como único medio evaluador, aunque, realmente, poseen mucho mayor conocimiento de sus alumnos y datos más ricos que los que les proporciona esa prueba y que, por suerte, habitualmente los usan en su quehacer educativo diario. Lo que suele faltar en estos casos para que el profesorado dé el salto hacia una evaluación más cualitativa es la sistematización de los datos que reúne, de manera que se sienta seguro al emitir una valoración basándose en ellos y no sólo en el examen puntual. No hay una sola norma legal que obligue a examinar en las etapas educativas que aquí hemos considerado. Insisto en la pregunta que hacía al comenzar: ¿Cómo funcionaría un centro educativo en el que no hubiera exámenes? Posiblemente se transformaría el mundo de la enseñanza y el aprendizaje: los profesores se esforzarían en que sus alumnos aprendieran a gusto, respetarían sus intereses y sus modos de ser y de hacer..., los alumnos irían a los centros para aprender, para formarse como personas, para llegar a distinguir en qué trabajo tendrían más posibilidades de realización personal... Creo que en unos años no conoceríamos nuestros Colegios e Institutos actuales. Y, a lo *mejor*, en otros tantos años no conoceríamos la sociedad. Soy consciente de que si lo primero es difícilísimo, lo segundo es prácticamente imposible. Pero es importante intentarlo.

Por otra parte, en los centros educativos se elaboran al cabo del año una gran cantidad de documentos que les son solicitados desde la Administración y en los que se reflejan multitud de datos en relación con todos los órdenes de actuación del centro (administrativos, organizativos, pedagógicos). Y en todos los centros se tiene la sensación de rellenar papeles para nada. Bien, pues ya que se cumplimentan tal cantidad de hojas y se elaboran tantos documentos, resulta elemental pedirle a los equipos directivos y al profesorado que utilicen la informa-

ción que se vuelca y se refleja en ellos. Que les resultará utilísima para llevar a cabo la evaluación en los distintos ámbitos de funcionamiento del centro; también en el de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante, igualmente, tener en cuenta que las grandes reformas de los sistemas educativos se acometen, especialmente, cuando hay que abordar cambios estructurales, aunque éstos tengan repercusiones innegables en el currículo de la enseñanza, y que pasan muchos años entre una y otra. Por eso, es imprescindible introducir innovaciones, más modestas pero absolutamente necesarias, para mantener actualizados los sistemas educativos que, de otro modo, quedarían caducos e inservibles a los pocos años de su implantación. Estas innovaciones deben aplicarse con base en datos contrastados en relación con su oportunidad y adecuación al entorno donde se desarrollarán, datos que no pueden obtenerse más que con una evaluación rigurosa y permanente del funcionamiento de los centros y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que pondrá de manifiesto la obligación y conveniencia de esa innovación en ese momento. Así, la evaluación se convierte en base fundada de las innovaciones educativas, en cualquiera de los elementos curriculares u organizativos en los que se propongan. Conclusión: el profesorado de cada centro es el artífice principal de la innovación permanente del sistema educativo y precisa de la evaluación para su actuación coherente.

Por último, creo que todo profesional está obligado a conocer los mecanismos o las estrategias que existen para llevar a cabo su labor de la mejor manera posible. Después, podrá decidir lo que debe utilizar según los casos que se presenten o las situaciones en que se encuentre, incorporando paulatinamente todo cuanto le resulte positivo para llevar a cabo su tarea. De esta forma, en no demasiado tiempo contará, sin duda, con mayores destrezas para el ejercicio de su profesión y con los instrumentos básicos para desarrollarla óptimamente. Y, por supuesto, también en lo referente a evaluación, tema de complejidad reconocida por todos.

Para hacer realidad las propuestas que contiene este libro simplemente hay que empezar a practicarlas. Sin agobios. Con criterios de selección en cuanto al mejor modo de comenzar e introducir determinados cambios. Elaborando los materiales necesarios. Trabajando en equipo (que saldrán mejor las cosas, seguro). Y continuar poco a poco. Hasta llegar a aplicar todo lo que se puede, que es mucho.

BIBLIOGRAFÍA

- AHMANN, J. S., GLOCK, M. D. y WARDEBERG, H. L. (1972): *Evaluación de los alumnos de la escuela primaria*. Madrid, Aguilar.
- ALIAL, A., CARDINET, J. y PERRENOUD, P. (Ed.) (1979): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berna, Peter Lang.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.) (1997): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa*. México, Trillas.
- BALL, S. J. (1989): *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-MEC.
- BEARE, H. y otros (1992): *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid, La Muralla.
- BARBERA ALBALAT, V. (1990): *Método para evaluación de centros*. Madrid, Escuela Española.
- BATES, R. y otros (1989): *Teoría crítica de la Administración Educativa*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- BERELSON, B. (1952): *Content analysis in communication research*. Glencoe, The Free Press.
- BEST, J. W. (1983): *Cómo investigar en educación*. Madrid, Morata; 9.ª edición.
- BLOOM, B. S. y colaboradores (1972): *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires, El Ateneo.
- BRUNER, J. y POSTMAN, L. (1948): "Personal Values as Selective Factors in Perception", en *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, núm. 43.
- BUNGE, M. (1979): *La investigación científica*. Barcelona, Ariel.
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. C. (1996): *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago, Rand McNally.
- CANO, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, La Muralla.
- CANTÓN, I. (Coord.) (1996): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau.
- CARDONA, C. (1990): *Ética del quehacer educativo*. Madrid, Rialp.
- CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y educación*. Zaragoza, Edelvives.
- CASANOVA, M. A. (1991): *La Sociometría en el aula*. Madrid, La Muralla.

- (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza, Edelvives.
- (1993a): "La evaluación del proyecto curricular", en *Revista de Ciencias de la Educación*, número 153. Madrid, Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, enero-marzo.
- (1993b): "La evaluación del sistema educativo en la filosofía de la LOGSE", en *Bordón*, 45(3). Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.
- CASANOVA, M.A. y otros (1993): *La evaluación del centro educativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia; 2.ª edición.
- CASANOVA, M.A. (1997): «Evaluar para el cambio: la mejora de la calidad educativa», en *Organización y Gestión Educativa*, nº 2 (1997). Madrid, Forum Europeo de Administradores de la Educación.
- CASANOVA, M.A. y RAMO TRAVER, Z. (1998): *Teoría y práctica de la evaluación en la Educación Secundaria*. Madrid, Escuela Española; 2ª edic.
- CASANOVA, M.A. y VERA MUR, J.M. (Coords.) (1996): *Manual de legislación educativa. Estatal y autonómica*. Barcelona, Praxis.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- COOMBS, PH. H. (1973): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Edicions 62; 2.ª edición.
- CROLL, P. (1995): *La observación sistemática en el aula*. Madrid, La Muralla.
- CRONBACH, L. J. (1963): "Course improvement through evaluation", en *Teachers College Record Rev.*, 64.
- DARDER, P. y LÓPEZ, J. A. (1985): *Quafe-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona, Onda.
- DARDER, P. y MESTRES, J. (Coord.) (1994): *Evaluación de Centros de Educación Infantil (ECEI)*. Barcelona, Onda.
- DAVIS, G. A. y THOMAS, M. A. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid, La Muralla.
- DE KETELE, J. M. (1984): *Observar para educar*. Madrid, Visor.
- DE KETELE, J. M. y ROEGERS, X. (1995): *Metodología para la recogida de información*. Madrid, La Muralla.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, UNESCO-Santillana.
- DOHERTY, G. D. (Coord.) (1998): *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid, La Muralla.
- EISNER, E. W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, Martínez Roca.

- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción educativa*. Madrid, Morata.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- ESTEVE, J. M. (1994): *El malestar docente*. Barcelona, Paidós; 3.ª edición.
- FAURE, E. y otros (1978): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad/UNESCO; 6.ª edición.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid, Morata; 2.ª edición.
- FOX, D. J. (1980): *El proceso de investigación en la educación*. Pamplona, Eunsa.
- GAGNÉ, E. D. (1991): *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid, Visor.
- GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La Muralla.
- GAIRIN, J. y DARDER, P. (Coords.) (1994): *Organización y gestión de los centros educativos*. Barcelona, Praxis.
- GALI, A. (1984): *La medida objetiva del trabajo escolar*. Madrid, M. Aguilar.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid, Síntesis.
- GERARD, F. M. y ROEGIERS, X. (1993): *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles, De Boeck.
- GIROUX, H. A. (1981): *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Londres, The Falmer Press.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992): *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid, La Muralla.
- GUBA, E. G. (1978): *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles, Universidad de California.
- GUTIÉRREZ, F. (1986): *Una propuesta educativa latinoamericana*. Buenos Aires, Humanitas.
- HOUSE, E. R. (1992): "Tendencias en evaluación", en *Revista de Educación*, número 299. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, septiembre-diciembre.
- (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- JACKSON, PH. W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata-Fundación Paideia; 2.ª edición.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México, Trillas.
- KAVAFIS, K. P. (1994): *Poemas*. Barcelona, Seix Barral.
- KEMMIS, S. (1986): "Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation", en HOUSE, E. R.: *New Directions in Educational Evaluation*. Londres, The Falmer Press.

- (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KIPLING, R. (1977): *El libro de las tierras vírgenes*. Madrid, Alianza Editorial.
- KNAPP, R. H. (1983): *Orientación del escolar*. Madrid, Morata.
- KUHN, T. S. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago Press.
- LAFOURCADE, P. D. (1985): *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, Cincel.
- LÁMO DE ESPINOSA, E. y otros (1994): *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid, Alianza Universidad Textos.
- LANDSHEERE, G. de (1996): *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid, La Muralla.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989): *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid, Narcea; 2.^a edición.
- LEONARD, G. y MCLUHAN (1972): *La cuestión hombre y mujer y otras provocaciones*. México, Extemporáneos.
- LOFFICIER, A. (1994): *Éxito en los estudios*. Madrid, Narcea.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1997): *La gestión de calidad en educación*. Madrid, La Muralla; 2.^a edición.
- LORENZO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid, La Muralla.
- MAGER, R. F. (1973): *Análisis de metas*. México, Trillas.
- MARTÍNEZ ARAGÓN, L. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid, Cincel.
- MEC (1997): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*: 1. *Guía para la autoevaluación*; 2. *Cuestionario para la autoevaluación*; 3. *Formulario para la autoevaluación*; 4. *Caso práctico de autoevaluación de un centro educativo*. A) *Exposición del caso*. B) *Valoración del caso*. Madrid, MEC.
- MEC (1997): *Plan anual de mejora. Materiales para el diagnóstico*. Madrid, MEC.
- MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (eds.) (1997): *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid, La Muralla.
- MOOS, R. H. y otros (1989): *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid, TEA.
- MORENO, J. L. (1954): *Sociometría y psicodrama*. Buenos Aires, Deucalión.
- (1966): *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires, Paidós.
- (1974): *Psicodrama*. Buenos Aires, Hormé.
- MOSCOVICI, S. (1985): *Psicología social*. Barcelona, Paidós.
- NORTHWAY, M. L. y WELD, L. (1967): *Test sociométrico*. Buenos Aires, Paidós.
- ORDEN, A. de la (1982): *La evaluación educativa*. Buenos Aires, Docencia.
- (1985) (Coord.): *Investigación educativa*, en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya.

- ORNSTEIN, R. (1994): *La evolución de la conciencia. Los límites del pensamiento racional*. Barcelona, Emecé Editores.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1976): "Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs", en GLASS, G.V. (ed.): *Evaluation Studies: Review Annual*. Vol. 1. Beverly Hills, Sage.
- PATTON, M. Q. (1978): *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hills, Sage.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla.
- PETERSON, P. L. y CLARK, C. M. (1978): "Teachers' reports of their cognitive processes during teaching", en *American Educational Research Journal*, número 15; págs. 555-565.
- POPPER, K. y LORENZ, K. (1992): *El porvenir está abierto*. Barcelona, Tusquets.
- POPHAM, J. W. (1970): *Establishing instructional goals*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya.
- POSTIC, M. y DE KETELE, J. M. (1992): *Observar las situaciones educativas*. Madrid, Narcea.
- PRETA, L. (comp.) (1993): *Imágenes y metáforas de la ciencia*. Madrid, Alianza Universidad.
- RAMÍREZ, J. L. (1991): "La retórica como lógica de la evaluación", en *Bordón*, 43(4). Madrid, Sociedad Española de Pedagogía; págs. 407-420.
- REID, W. A. (1981): *The deliberate approach to the study of the curriculum and its relation to critical pluralism*, citado en BATES, R. y otros (1989): *Teoría crítica de la Administración Educativa*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- REYZÁBAL, M. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Capítulo VII: "Evaluación de la comunicación oral" (elaborado en colaboración con CASANOVA, M. A.); págs. 373-425. Madrid, La Muralla.
- (1994): *Lengua castellana y literatura. Programación en Educación Primaria*. Madrid, Escuela Española.
- RICE, J. M. (1897): "The futility of the Spelling Grind", en *the Forum*.
- RIECKEN, W. R. y otros (1974): *Social Experimentation: A Method for Planning and Evaluating Social Intervention*. Nueva York, Academic Press.
- RIST, R.C. (1977): "On the relations among educational research paradigm: from disdain to detente", en *Anthropology and Education Quarterly*, nº 8, 42-49.
- RODARI, G. (1987): *Ejercicios de fantasía*. Barcelona, Aliorna.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.

- SÁEZ BRÉZMES, M.J. (1995): *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares, ICE de la Universidad.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal.
- (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- SAUNDERS, R. y otros (1989): *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. Madrid, Morata.
- SCRIVEN, M. S. (1967): "The methodology of evaluation", en *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Rand McNally.
- (1972): "Objectivity and subjectivity in educational research", en THOMAS, L. G. (ed.): *Philosophical Redirection of Educational Research*. National Society for the Study of Education.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- (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.
- TENBRICK, T. D. (1983): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea.
- THOM, R. (1993): "La ciencia y el sentido", en PRETA, L. (comp.): *Imágenes y metáforas de la ciencia*. Madrid, Alianza Universidad.
- THORNDIKE, E. (1912): *Handwriting*.
- TOESCA, Y. (1974): *La sociometría en la educación básica*. Madrid, Narcea.
- TONUCCI, F. (1989): *Con ojos de niño*. Barcelona, Barcanova.
- TYLER, R. W. (1950): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press.
- VERDUGO, M. A. (Coord.) (1994): *Evaluación curricular. Una Guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid, Siglo XXI.
- VV.AA. (1996): *Cinco años del Plan EVA*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- VYGOTSKI, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.
- WEISS, R. S. y REIN, M. (1972): "The evaluation of broad-aim programs: difficulties in experimental design and an alternative", en WEISS, R.S. (ed.): *Evaluating Action Programs: Readings in Social Action and Education*. Boston, Allyn and Bacon.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós-MEC.
- ZABALZA, M. A. (1989): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea; 2.^a edición.

ÍNDICE DE FIGURAS

1.	Modelo de ficha del <i>Plan de Evaluación de Centros</i> (MEC)	50
2.	Modelo de planteamiento presentado en el <i>ECEI</i> , referido al componente "Coordinación"	52
3.	Modelo de escala ofrecido en <i>La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo</i>	54
4.	De la evaluación al plan de mejora	58
4a.	Modelo de registro para evaluar los componentes del Centro	65
5.	Investigación y Evaluación	75
6.	Tipología de la evaluación	78
7.	Evaluación sumativa y formativa	82
8.	Aplicación de la evaluación formativa	84
9.	Influencia de la evaluación normativa en las valoraciones individuales	86
10.	El centro escolar en el sistema sociopolítico	104
11.	La evaluación según las concepciones del aprendizaje	115
12.	Evaluación cuantitativa y cualitativa	123
13.	Metodología de la evaluación	141
14.	Anecdotario	161
15.	Anecdotario resumen	162
16.	Lista de control	164
17.	Escala de valoración descriptiva (Lengua y Literatura)	168
18.	Escala de valoración descriptiva (Matemáticas)	169
19.	Escala de valoración descriptiva (Ciencias Sociales, Geografía e Historia)	171
20.	Test sociométrico	183
21.	Tabla sociométrica	184
22.	Sociograma	185
23.	Psicograma	187
24.	Modelo de informe de evaluación	193
25.	Modelo de informe de evaluación	194
26.	Informe de evaluación para Educación Infantil	195
27.	Graduación del diseño curricular	201
28.	Elementos de la unidad didáctica	202
29.	Graduación de los objetivos	203

30.	Correlación entre los elementos curriculares	205
31.	Escala de valoración para la evaluación inicial de la unidad didáctica	208
32.	Escala de valoración para la evaluación procesual de la unidad didáctica	211
33.	Escala de valoración para la evaluación final de la unidad didáctica	212
34.	Escala porcentual de evaluación de aprendizajes	214
35.	Cuestionario dirigido al alumnado para evaluar el desarrollo de la unidad didáctica	215
36.	Evaluación de la programación de área/materia/aula	216
37.	Escala para autoevaluar el proceso de enseñanza	218
38.	Escala de valoración para libros de texto	224
39.	Escala de valoración para el proyecto curricular	229
40.	Evaluación y programación	240
41.	Modelo de secuenciación de un objetivo general de la Educación Secundaria Obligatoria	251

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. ESCUELA BÁSICA,
SE IMPRIMIÓ EN LOS TALLERES DE
IBÉRICA GRAFIC, S. A.
CON DOMICILIO EN
MADRID (ESPAÑA)
EN SEPTIEMBRE DE 1998.

EL TIRAJE FUE DE 25 000 EJEMPLARES.

Material gratuito para maestros
Prohibida su venta

la evaluación educativa

escuela básica

María Antonia Casanova

¿Qué sucedería si se eliminaran los exámenes en la educación obligatoria? La autora de este libro plantea, contra lo que muchos pensarían, que la desaparición del examen como único instrumento de evaluación, pondría al descubierto la verdadera capacidad profesional de los maestros, pues los enfrentaría al hecho de tener que interesar a sus alumnos en aprender más que en aprobar.

En vez de estimular el interés por la investigación y por aprender a aprender, los exámenes han convertido el sistema de enseñanza obligatoria en una carrera de múltiples obstáculos, en la que niños y jóvenes pierden de vista el objeto real de su aprendizaje: el desarrollo de sus propias capacidades.

Nada más alejado de una educación con calidad que pretender grupos homogéneos, a partir de una evaluación que no distingue o reconoce las peculiaridades de cada estudiante; y nada más empobrecedor y falto de objetividad que reconocer en un número, una calificación o un título, los conocimientos y habilidades del alumno. En *La evaluación educativa. Escuela básica*, la autora hace manifiesta la necesidad de buscar nuevos caminos hacia una evaluación más cualitativa —como la sistematización de datos que el maestro cotidianamente puede recoger en el salón de clase— en los que la enseñanza no se convierta en un proceso de control, que deje atrás la capacidad y habilidades del docente.

En ese sentido, este libro aporta fundamentos teóricos, modelos y propuestas de aplicación práctica que permitirán al maestro ampliar sus horizontes respecto a este importante tema.

María Antonia Casanova es subdirectora general de Educación Especial y de Atención a la Diversidad, en la Dirección General de Centros Educativos del Ministerio de Educación y Cultura en Madrid, España. Es autora de diversas publicaciones, entre las que se encuentran: *La educación en la novelística española de posguerra*; *Educación especial, hacia la integración*; *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*.

ISBN 84-7133-642-1



9 788471 336422

SEP

Secretaría de
Educación Pública



editorial
LA MURALLA, S. A.

biblioteca para la actualización del maestro