

# ARTICULO CIENTIFICO

**Aporte científico a:**

Ciencias de la Educación

**Título:**

GENERALIDADES DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL

**Subtítulo:**

Un análisis crítico de los aspectos generales.

**Nombre del autor:**

Dr. Carlino Ivan Morinigo

**Director:**

Diosnel Centurión, Ph.D

**Lugar y Año de publicación:**

Asunción, 2015

## RESUMEN

La educación es una actividad organizada por la sociedad para integrar a sus miembros conforme al avance científico – cultural y así poder desempeñarse con competencia en la producción de bienestar y proyectarse con optimismo hacia el futuro. Por ello resulta tan relevante aprender a organizarla, gestionar su proceso y evaluar sus logros. El enjuiciamiento a la educación requiere de instrumentales conceptuales, procedimentales y actitudinales, que permitan a los educadores tomar decisiones inteligentes, oportunas y en prospectiva, tanto a nivel áulico, institucional, regional y nacional, para así valorar su trabajo. Realizar una evaluación educativa supone asumir una perspectiva pedagógica desde la cual entender la enseñanza, el aprendizaje y su proyección, dado que la evaluación educativa asume a la totalidad del quehacer profesional como objeto de análisis. En ese sentido, la evaluación educativa no sólo es una parte de la didáctica como estrategia operacional de la pedagogía, que se despliega en la ejecución de la enseñanza real, sino que es también su vara crítica, que analiza desde las metas del currículo hasta los logros de aprendizajes de cada sujeto de aprendizaje. Por tanto su relevancia formativa es indiscutible, más aún, sabiendo que en el postgrado, los profesionales de la educación, reflexionan sobre el contexto de su práctica, y asumen compromisos consensuados respecto a los diferentes proyectos educativos en marcha. Dentro de esa perspectiva este artículo científico encara y ubica la evaluación educativa en estrecha relación con los diferentes proyectos educativos, con sus respectivos procesos de elaboración, implementación y retroalimentación continua. Es decir, encara la evaluación en el marco de la metodología de proyectos con un enfoque de trabajo cooperativo y participativo.

**Palabras claves:** Aprendizaje, Pedagogía, Evaluación.

## SUMMARY

Education is an activity organized by society to integrate its members according to scientific - cultural progress and thus be able to perform with competence in the production of wellbeing and project with optimism towards the future. That is why it is so important to learn how to organize it, manage its process and evaluate its achievements. The prosecution of education requires conceptual, procedural and attitudinal instruments that allow educators to make intelligent, timely and prospective decisions, at the aulic, institutional, regional and national levels, in order to value their work. Carrying out an educational evaluation implies assuming a pedagogical perspective from which to understand teaching, learning and its projection, given that the educational evaluation assumes the whole of the professional task as an object of analysis. In this sense, educational evaluation is not only a part of didactics as an operational strategy of pedagogy, which is deployed in the execution of real education, but is also its critical yardstick, which analyzes from the goals of the curriculum to the Learning achievements of each learning subject. Therefore, its formative relevance is indisputable, even more, knowing that in the postgraduate course, education professionals reflect on the context of their practice, and assume consensual commitments regarding the different educational projects underway. Within this perspective, this scientific article addresses and situates the educational evaluation in close relation with the different educational projects, with their respective processes of elaboration, implementation and continuous feedback. That is, it approaches the evaluation within the framework of the project methodology with a cooperative and participative work approach.

**Keywords:** Learning, Pedagogy, Evaluation.

## INTRODUCCIÓN

“Dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de las notas se denomina evaluación. Al mismo tiempo varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del “todo” del alumno” (Hoffman, 1999)

En el lenguaje cotidiano, el concepto de evaluación es polisémico porque éste se impone o no en la práctica según las necesidades mismas de la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. En efecto, puede significar tanto estimar y calcular como valorar o apreciar. Quizá en este sentido, conviene no olvidar tampoco desde la dimensión pedagógica las implicancias polivalentes del término: la evaluación hace referencia a un proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes o un ambiente educativo, objetivos, materiales, profesores, programas, etc, reciben la atención de quien evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de parámetros de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Así pues, la evaluación, en términos generales, supone una instancia de valoración. En los términos particulares de la evaluación educativa es posible distinguir varios objetos de evaluación cuyas relaciones implícitas son evidentes. Entre otros, es posible valorar: el sistema educativo, las instituciones, el profesorado, los materiales de la enseñanza, los proyectos educativos y los aprendizajes.

En el caso particular de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, evaluar supone conocer qué y para qué evaluar, para lo cual es requisito esencial recoger información, formular un juicio de valor y tomar decisiones con vista al futuro.

Como señala Imbernón (1), fue Tyler (2) en los años cuarenta quien al plantear la educación como un proceso definió a la evaluación como una instancia en que debía establecer en qué medida se había alcanzado los objetivos establecidos inicialmente. Dos décadas después, aparecerían nuevas preocupaciones éticas y sociales respecto a la problemática evaluativa desarrollarían en la década del setenta, otros enfoques como las alternativas cualitativas. Y así, podemos llegar a concebir a la evaluación educativa ya no como una finalidad de la enseñanza sino como un medio de perfeccionamiento y mejora constante.

En virtud de este proceso histórico es posible reconocer diferentes concepciones de evaluación. Desde el paradigma cuantitativo ésta puede ser entendida como objetiva, neutral y predictiva, de manera tal que centra en la eficiencia y la eficacia. Lo que se evalúa es pues, los productos observables.

Pero desde una perspectiva cualitativa, por el contrario, la evaluación se centra en reconocer lo que está sucediendo y comprender qué significado esta tiene para las diferentes personas, en este caso no solo se evalúa el producto sino también el proceso.

Para un tercer paradigma, el crítico, la evaluación no solo se centra en recoger información sino que también implica diálogo y autorreflexión.

Otra dimensión de análisis respecto a las evaluaciones es considerar que éstas pueden ser sumativas o formativas. Mientras que las primeras se centran en el producto final, las segundas se orientan más hacia los procesos.

## DESARROLLO

### Funciones de la evaluación ¿Para qué evaluar?

Desde el punto de vista social, es posible identificar diversas funciones como:

a. **La selección social:** históricamente, y aún en la actualidad, la evaluación ha cumplido la función de dirigir mecanismos de selección y control social. Tal como señala Foucault: “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona.” (Foucault, 1993). Y en este sentido, “Es el examen, (según Díaz Barriga) el instrumento que permite invertir los problemas sociales en pedagógicos” (Litwin, 2003)

b. Medir la **calidad del sistema educativo, control del sistema** (3): La tendencia actual entiende a la evaluación como una actividad política y administrativa, y es una parcela de las políticas sociales y de administración pública en tanto el conjunto mismo de las políticas y los servicios públicos se han vuelto objeto de evaluación. Las causas de este fenómeno se deben a:

**Razones económicas y presupuestarias:** contención del gasto público y prioridades en la asignación de recursos

**Presión de la opinión pública** (rendición de cuentas): Exigencia de transparencia, en armonía con los principios de una gestión democrática.

Consecuentemente, se produce un cambio en la administración pública, del modelo del control vía legalidad se pasa a otro racional-burocrático, en donde se miden los resultados de las políticas propuestas.

c. **Promoción, acreditación y certificación:** estas funciones, aun cuando pueden ser analizadas desde un punto de vista pedagógico, poseen también claras dimensiones sociales en tanto suponen, entre otros aspectos, la legitimación de competencias profesionales frente al resto de la sociedad.

Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, es posible identificar, siguiendo la enumeración que realiza De Ketele (4), las siguientes funciones para la evaluación:

a. **Certificación:** Supone un balance respecto a objetivos terminales, los macro-objetivos que integran un número relativamente significativo de objetivos intermedios (micro-objetivos). Lo relevante en términos de certificación se refiere particularmente a la integración. Por otra parte, la certificación es una decisión dicotómica en tanto ésta se otorga o no.

b. **Clasificación en el interior de una población:** Esta función se refiere a la realización de un balance de objetivos de perfeccionamiento (los que el maestro fija para aprovechar al máximo las capacidades de cada alumno)

c. **Balance de objetivos intermedios:** Esto supone promediar resultados intermedios para obtener una valoración global, la cual debe pronunciarse respecto al éxito o el fracaso de todo el proceso.

d. **Diagnóstico:** El objetivo es poder describir una situación para tomar decisiones de ajuste.

e. **Clasificación:** El objetivo es establecer niveles para tomar decisiones respecto a la organización de la población en subgrupos. Estos subgrupos pueden responder a criterios de selección homogénea o heterogénea según el caso.

f. **Selección:** Supone un criterio de nivel mínimo requerido, y representa el típico sistema del “examen de ingreso”.

g. **Predicción:** Fundamentada en investigaciones previas postula la estabilidad de las condiciones en las que se ha realizado la observación valorativa,

h. **Jerarquización:** Supone el orden en que deben abordarse diferentes objetivos pedagógicos.

### **Instrumentos de evaluación ¿Cómo evaluar?**

La evaluación, como hemos mencionado, puede ser utilizada como un instrumento de control social que fija parámetros y legitima niveles de acreditación. Sin embargo, una mirada reflexiva sobre las prácticas pedagógicas, implica concebirlas como herramientas que permiten identificar el modo en que el alumno construye su conocimiento. Esto implica:

Comprender el significado de las respuestas elaboradas por el alumno.

Considerar el tipo de información relevada por el docente en relación al proceso de aprendizaje y al proceso de producción.

## ¿Qué tipo de requisitos deben tenerse en cuenta al tomar decisiones respecto a la evaluación?

Los instrumentos de evaluación, no pueden plantearse al margen de los criterios de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad que mencionaremos a continuación:

- **Validez:** se refiere al grado de precisión con que se mide lo que se desea medir. En este sentido es absolutamente relevante la muestra sobre la cual se ejecuta la medición. Porque no se trata de determinar si el instrumento es o no válido. La validez se refiere siempre a los resultados, para lo cual deben considerarse el uso que se hará de éstos. “Cuando se requiere determinar si un instrumento es válido se requiere, entonces, información acerca de los criterios que han presidido su construcción y administración. Los criterios son entonces, externos a la evaluación misma” (Camilioni, 2003)

Existen por otra parte, siguiendo a Camilioni, diferentes clases de validez, entre las que podemos identificar:

Validez de contenido (validez curricular): deberá representar una muestra significativa del universo de contenido cubierto por el curso o la unidad didáctica... en todos los casos, deberá referir a los contenidos más importantes según sea su significatividad en el aprendizaje de los alumnos.

Validez predictiva: se refiere a la correlación existente entre los resultados obtenidos en una o varias pruebas combinadas y el desempeño posterior del alumno en aspectos que corresponden al área evaluada por esas pruebas.

Validez de construcción: supone la coherencia del instrumento respecto al marco teórico que sustenta el proyecto pedagógico.

Validez de convergencia: establece la relación que existe entre unos programas de evaluación o un instrumento y otros programas o instrumentos de validez ya conocida.

Validez manifiesta: se refiere al modo en que los instrumentos aparecen frente al público externo. La razonabilidad debe ser visible y explicable a fin de que no sólo sea válida sino que también parezca serlo.

Validez de significado: se refiere a la relación que se establece desde la perspectiva de los estudiantes entre el programa y los instrumentos de evaluación, por un lado y los procesos de enseñanza y aprendizaje por el otro.

Validez de retroacción: cuando la evaluación tiene un efecto normativo sobre los contenidos de la enseñanza, esto es, la evaluación establece lo que se debe enseñar.

- **Confiabilidad**: se refiere al grado de exactitud con que se mide un determinado rasgo. La confiabilidad debe ser estable y objetiva, independientemente de quien utiliza un programa o un instrumento de evaluación. “Un instrumento confiable permite aislar los aspectos que mide de otros que para el caso se consideran irrelevantes” (Camilioni: 2003)
- **Practicidad**: se refiere a la viabilidad de la construcción, administración y análisis de resultados.
- **Utilidad**: refiere a la medida en que una evaluación resulta útil para la orientación tanto de los alumnos como de los docentes, la escuela o a los sectores interesados en la calidad de la educación.

### **Tipos de instrumentos de evaluación**

En la carpeta de trabajo se mencionan diversos instrumentos de evaluación y se clasifican según estén orientadas hacia los procesos o hacia los productos. En el primer grupo se mencionan los portafolios, las entrevistas, las observaciones documentadas, los registros de aprendizajes diarios, el auto evaluación, los informes de entrevistas sobre proyectos, productos y muestras los alumnos y la expresión en voz alta del pensamiento del alumno. Más orientadas a la evaluación de productos encontramos instrumentos tales como las pruebas de ensayo (que pueden ser de respuesta extensa o limitada), los proyectos, las carpetas de trabajos, Muestras, Investigaciones, Productos de expresión artística y test estandarizados del tipo de “Multiple choice”.

De Ketele, describe una serie de estrategias de evaluación que, en nuestra opinión, conforman una buena orientación al momento de definir cuál sería el instrumento de evaluación más adecuado:

**Evaluación clásica puntual empírica:** en esta categoría ubica los exámenes escritos tradicionales y la “lección oral” tradicional que denomina “Entrevista libre”. Al respecto de este tipo de evaluaciones señala que a menudo no están establecidos claramente los criterios de evaluación porque muchas veces se trata de criterios implícitos.

**Evaluación centrada en los objetivos:** incluye aquí otros instrumentos de evaluación que se diseñan conforme a parámetros más precisos, como los tests o entrevistas centradas en objetivos, así como el análisis de contenidos. Estos instrumentos se caracterizan por poseer criterios explícitos aunque varíe su nivel de puntualización.

**Evaluación durante el proceso:** aquí se encuentran diferentes alternativas de observación destinadas a establecer valoraciones a lo largo del proceso educativo. De Ketele denomina a estos instrumentos “observación libre, sistemática y provocada”.

### **Ciclos y evaluación**

Los ciclos tienen el sentido de la renovación y de necesidad vital de recuperar de fuerzas. Así como en la naturaleza sigue la primavera al invierno, intuitivamente puede observarse que el ritmo del aprendizaje requiere un tiempo de reposo a fin de permitir la asimilación profunda de lo incorporado. Los períodos de vacaciones son una etapa en la cual las experiencias propuestas en términos de descontextualización escolar, serán desafiadas por la realidad cotidiana. Pero éste aparente reposo de la actividad intelectual será solo un momento del ciclo, una pausa necesaria para continuar avanzando.

El cierre de un año lectivo, representa para los docentes un momento muy particular. En efecto, es una etapa de balances en la que se miden los logros, esto es, la medida en que las metas planteadas al inicio se alcanzaron o no. Los docentes solemos estar agotados física, intelectual y emocionalmente, por lo tanto, resulta importante tomar los problemas con calma y controlar los esfuerzos a fin de realizar nuestro trabajo de la mejor manera posible.

El stress hacia el final del ciclo lectivo no es pues, ni casual ni caprichoso. En primer lugar, porque se trata de una etapa de abundante trabajo en la que simultáneamente se miden éxitos y fracasos. Es frecuente así, que en tales días los docentes acostumbremos a intercambiar opiniones apasionadas sobre lo que creemos que no rindió frutos a lo largo del año, aspectos que modificar en nuestras planificaciones, actividades que resultaron sorprendentemente

productivas, anécdotas significativas de la experiencia aúlica, motivaciones, bibliografía explorada y por explorar, proyectos...

Por todo esto, espontáneamente la finalización del año lectivo es el tiempo de evaluación por excelencia, el momento en el que más dimensiones son juzgadas en sus logros y resultados. Es por lo tanto un buen momento para re-pensar cómo y para qué evaluamos. Para auto-evaluarnos. Para discutir la evaluación.

Y el segundo componente movilizador del cierre del año es, desde ya, estrictamente emocional: ha llegado la hora de despedirnos de un grupo al que quizá, le hemos tomado afecto. Se funden pues en el balance final, la certeza de que el tiempo de construir la experiencia del aprendizaje con un grupo en particular se ha acabado. Hemos hecho lo mejor que pudimos y seguramente quedaron cosas por hacer. Así entonces, las despedidas son ambivalentes: aunque es posible que extrañemos a nuestros alumnos, con sus talentos y debilidades, sospechamos también justamente que de eso trata nuestro trabajo. Dejar algo atrás es una manera de crecer. El ciclo siempre debe renovarse.

#### **Evaluación: perspectiva didáctica**

Considerar la evaluación desde una perspectiva didáctica, requiere el análisis de dos razones a saber:

- a. No existe una única forma de evaluar ya que está dependerá la finalidad perseguida y el fundamento teórico en el que se contextualice.
- b. La evaluación puede extenderse hacia las instituciones, el currículum, el profesorado y la totalidad del sistema educativo.

Fernandez Sierra observa así, que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de alumnos y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

#### **Definición de evaluación:**

El origen de la evaluación, podemos remontarlo al formato del examen en la China milenaria. Los exámenes competitivos y públicos fueron instalados por la dinastía Han para seleccionar los

miembros del gobierno. Recién en el siglo XVII, sería difundido en Europa, posiblemente a través de los relatos del jesuita Matteo Ricci.

Foucault ha estudiado las relaciones entre el saber y poder que se refieren a la práctica del exámen que permite, mediante una mirada normalizadora calificar, clasificar y castigar. De allí que sea el examen un procedimiento altamente ritualizado porque supone el despliegue del ejercicio de poder, disciplinando a los sujetos volviéndolos visibles. En otras palabras, el exámen, rodeado de todas las técnicas documentales, hace del individuo **un caso** que es por un lado objeto de conocimiento y por otro, presa para el poder.

Remitiéndonos específicamente a la palabra **evaluación**, dentro del contexto de la didáctica, cabe señalarse que tiene numerosos sinónimos en nuestra lengua, y suele utilizarse la misma terminología con diferentes matices. Estas diferencias semánticas son muy claras en lengua inglesa, donde podemos discernir entre:

- a. Evaluación (evaluation): se refiere a la calidad del servicio educativo prestado e involucra a todo el sistema educativo (Acepción amplia)
- b. Assesment: indica el procedimiento que mide el impacto únicamente en los receptores del servicio (estudiantes) involucrando sólo a individuos o grupos de individuos (Acepción restringida)
- c. Test: instrumentos de medición que proveen información muy delimitada sobre un individuo, un grupo de individuos o una institución. Como punto débil se indica que los tests no pueden establecer las causas que subyacen a las repuestas.

#### **Enfoques y perspectivas curriculares:**

Angulo Rasco, señala que la evaluación es un elemento fundamental en el sentido que permite centrar y orientar, de modo tal que pone a prueba el potencial educativo. Cada una de las diferentes perspectivas curriculares posibles, demanda un papel distinto para la evaluación:

- a. En la perspectiva técnica, el modelo por objetivos entiende al currículum como un producto. La evaluación es en este caso un instrumento externo y objetivizado operado por los profesores, que mide la conducta observable en los alumnos. La evaluación cumple una función de control; represora y fiscalizadora, potencia el modelo social dominante. De este modo, se encuentra separada del modelo de enseñanza-aprendizaje.

b. En la perspectiva hermenéutica, todos los participantes del proceso habrán de ser sujetos activos, por lo tanto, la evaluación no puede ser considerada fuera de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos se transforman en hipótesis y la evaluación se realiza con el propósito de mejorar los sistemas educativos.

c. Orientada hacia la autonomía, la perspectiva crítica requiere una evaluación que sea parte del proceso de construcción del currículum. En otras palabras: la acción y la reflexión se encuentran dialécticamente relacionadas puesto que no hay acción sino como consecuencia de la reflexión crítica que requiere, a su vez, ser sometida a un análisis conjunto. La evaluación se realiza entonces con el objeto de decidir la práctica.

### **Críticas a la evaluación entendida como una medición:**

Pérez Gómez distingue dos paradigmas opuestos respecto al modo de comprender la evaluación:

a. Paradigma positivista: Asentado en una perspectiva cuantitativa, se concentra en la búsqueda de la objetividad apoyándose una metodología cuantitativa.

b. Paradigma alternativo: Descreyendo de la objetividad de la evaluación, extiende el marco de su análisis más allá de la observación de conductas manifiestas y resultados cortoplacistas, a los procesos de pensamiento, al análisis y a la interpretación.

Con el objeto de reflexionar sobre los posibles modos de optimizar la evaluación transformándola en una herramienta para el conocimiento, señalaremos algunos principios que bien podrían servir de guía y reflexión:

a. La evaluación no debería ser pensada como un apéndice de la enseñanza sino que debería integrarse al proceso.

b. Debería conducir la reflexión respecto a la selección de contenidos y el sentido de lo que se enseña.

c. Ningún sistema debería ser considerado superior a otro. La conveniencia de uno u otro depende del objeto, de los sujetos y de la situación.

d. Debería centrarse la atención en lo que los alumnos han aprendido y el modo en que lo han hecho más que en lo que el docente ha enseñado.

e. Se debería tener en cuenta que la mayor dificultad con la que se debe enfrentar la evaluación no es la de obtener información sino juzgarla e interpretarla.

f. Las estrategias del aprendizaje conforman un área que no debería descuidarse ya que resulta importante para la transformación del proceso educativo.

g. Debería propiciarse siempre una instancia comunicativa: el poder que surge del uso de la información recolectada a través de las evaluaciones puede dificultar la apropiación democrática del conocimiento.

### **Los docentes ¿Nos evaluamos cuando evaluamos?**

Lic. Marcelo E. Albornoz (\*)

*Nos proponemos retomar un tema central de la agenda pedagógica como lo es la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello es imprescindible que reconozcamos a priori su complejidad y el necesario compromiso de la comunidad educativa para arribar a consensos básicos que neutralicen aspectos discrecionales que aún persisten sobre la misma.*

La evaluación de los procesos educativos es uno de los momentos más importantes para los involucrados. Es una de las instancias en donde queda en mayor evidencia la asimetría entre docentes y alumnos; esto se produce porque generalmente hay una lectura unidireccional de la misma, realizada por el docente respecto del desempeño alcanzado por el alumno, pero es poco frecuente que de ella se realicen miradas holísticas sobre el complejo proceso que ella implica: “La evaluación es el proceso de identificación y obtención de información –útil y descriptiva -, acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (1). De acuerdo a lo precedente, la evaluación es un juicio de valor que no siempre está debidamente consensuado, primero por la propia Institución Escolar, incluyendo en aquella a directivos y docentes; segundo entre docentes y alumnos. La evaluación es un proceso de valoración que tiene como principal finalidad tomar decisiones de carácter pedagógico. Para ello se vale de distintas técnicas y recursos, destacándose entre ellos a las observaciones, las exposiciones, los diálogos; coloquios y los distintos tipos de “controles” de lecturas. En el caso de la evaluación didáctica, por su complejidad, adquiere características polisémicas sosteniéndose detrás de sí una postura teórica subjetiva –ideología- que tendrá mucho que ver con la historia personal y profesional del docente. Ante esta circunstancia el educador debe procurar neutralizar al máximo valoraciones

discrecionales sobre sus alumnos y para ello una adecuada solución sería referenciar la misma a los objetivos y expectativas de logro que todos los docentes planteamos en nuestros diseños áulicos. Estos deben ser el resultado de sus experiencias, de las miradas compartidas con sus colegas de áreas o departamentos, y de “evaluaciones” diagnosticas del grupo clase. Esto, aunque redundante, no es usual, plantea un desafío a soslayar que requiere de una cultura institucional que lo potencie. Por múltiples circunstancias, el trabajo cooperativo entre los docentes no es de fácil concreción y no porque el profesional docente no le reconozca importancia, sino que por la complejidad y particularidad de su tarea, la misma no siempre está debidamente concentrada en un establecimiento, o porque en éstos no se generan los espacios necesarios para su realización. Otra cuestión importante a contemplar pasa por compartir información relevante sobre el curso y los alumnos en particular, en este sentido, la dirección de estudios, el gabinete psicopedagógico, los tutores y/o preceptores deben erigirse en un foco de trabajo e intercambio informativo sobre aspectos humanos de los alumnos. Omitir en las evaluaciones estos aspectos puede redundar en fracasos “incomprensibles” sobre el desempeño de los estudiantes. Por lo precedente la evaluación es algo más que una cuestión pedagógica didáctica, por sus características e implicancias trasciende las fronteras del aula, debiéndose focalizar en su análisis a la Institución Educativa en su sentido más amplio. La evaluación de los procesos áulicos es de competencia institucional, ya que ésta no puede desentenderse de las prácticas evaluativas de sus docentes como tampoco de los resultados arrojados. La organización escolar debe abordar este tópico de manera permanente, propiciando para ello los espacios institucionales para su tratamiento, en él, se deben acordar criterios generales respecto de fundamentos, técnicas, evidencias e implicancias. Con respecto a los fundamentos se torna indispensable consensuar para que evaluamos, y como ya lo sostuvimos, siempre evaluamos para hacernos un juicio respecto del desempeño del alumno, pero también deben incluirse las estrategias docentes que se ponen en práctica. En cuanto a las técnicas, si bien cada campo disciplinar tiene su especificidad, el cuerpo docente debería arribar a consensos básicos sobre los instrumentos a utilizar para llevar adelante la evaluación, superando los estériles debates entre los partidarios de lo cuantitativo y sus “adversarios” cualitativistas. Lo más conveniente en este sentido es adoptar una diversidad metodológica que solo el docente podrá considerar como la más adecuada al contexto y desarrollo de su clase. Las evidencias son otro aspecto muy importante para trabajar en conjunto, debiéndose llegar a acuerdos sobre la cantidad y la calidad de indicios mínimos que representen de manera significativa el verdadero desempeño de los alumnos. Para ello debemos registrar y categorizar el desenvolvimiento áulico en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. De acuerdo a lo sostenido por Cesar Coll, esta inclusión supone entre otras cosas, contemplar en

nuestras prácticas un determinado tipo de formas y saberes culturales cuya importancia está fuera de toda duda. Por último, no es menos importante las implicancias que encierran los resultados del proceso evaluativo, los indicadores numéricos o conceptuales no son más que exteriorizaciones de las actitudes del “sujeto” alumno y no siempre son el fiel reflejo de sus habilidades, en algunas oportunidades representan meta mensajes de distinta índole que debemos decodificar para conocer su verdadero alcance ya que están en juego aspectos personales, intelectuales y emocionales. En resumen, no subestimemos el complejo proceso evaluativo y tengamos siempre presente que evaluamos a nuestros alumnos, pero también debemos evaluar las estrategias docentes su pertinencia y eficacia.

### Notas

---

1. IMBERNÓN, FRANCISCO (2013) “Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación”, en Revista Aula de Innovación Educativa Nro 20, Año II, Depto de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga
2. TYLER, RALPH (2013), “INTRODUCCIÓN Cap. 1”, en: Principios básicos del currículo, Troquel, Buenos Aires.
3. CANO GARCÍA E. (2008), Evaluación de la calidad educativa, capítulo IV. “La evaluación de la calidad de los sistemas educativos”. Editorial La Muralla, Madrid
4. DE KETELE, J. M. (2014), “Cap. 2: Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?”, en: Observar para educar, Visor, Madrid, pp. 13 a 27 y pp. 29 a 32.

## CONCLUSIÓN

La razón de ser de la evaluación es servir a la acción; acción educativa debe entenderse desde el punto de vista formativo, que como profesor le debe (pre)ocupar antes de cualquier otra consideración.

**La evaluación que no ayude a aprender de modo más cualificado (discriminatorio, estructurador, relevante, emancipador, con mayor grado de autonomía y de responsabilidad...) en los diferentes niveles educativos es mejor no practicarla.**

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

Actuando como crítico y no sólo como calificador, &laquo;la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inminentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación».

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

Como señala Peters, **"el éxito del que enseña sólo puede definirse a partir del éxito del que aprende"**. En el mismo sentido, Cronbach, recoge en una de sus tesis sobre evaluación que **"el evaluador es un educador; su éxito debe ser juzgado por lo que otros aprenden"**.

**La evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte de la enseñanza y del aprendizaje.**

En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo.

**Si la evaluación no es fuente de aprendizaje, queda reducida a la aplicación elemental de técnicas, reduciendo u ocultando procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje. La evaluación educativa es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender, no forma.**

### **Evaluación y Calidad Educativa (Parte I)**

La calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo, como el punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o programa de acción. En este contexto la eficacia es uno de sus componentes, considerado de mayor importancia y objeto de estudio desde hace unas décadas.

Conseguir centros eficaces es uno de los objetivos de la política educativa de muchos países como elemento esencial de calidad. En este marco la evaluación de centros representa un medio para un fin: lograr centros eficaces y de calidad a través de un sistema que nos permita controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático que facilite un desarrollo progresivo en el logro de los objetivos y de este modo avanzar y construir una educación de calidad, como meta final.

En los últimos años venimos asistiendo a un proceso generalizado de evaluación, que trasciende el ámbito de los aprendizajes, en muchos países y a distintos niveles. Se produce un cambio fundamental, de tal forma que, aunque los aprendizajes siguen ocupando un papel prioritario con nuevas alternativas y avances producidos por las aportaciones metodológicas vinculadas a la medida, se amplía el campo de evaluación abarcando sistemas, resultados, procesos, práctica docente, profesorado, centros educativos, etc.

**Tomando como punto de partida los enfoques conceptuales sobre las organizaciones y considerando a los centros educativos como tales, De Miguel (1989) sugiere la existencia de cinco grandes bloques de agrupamiento de los modelos de evaluación de centros. Estos cinco bloques son los siguientes:**

- a) Los que enfatizan los resultados (outputs).**
- b) Los que enfatizan los procesos internos a la propia organización.**
- c) Los que postulan criterios mixtos o integradores.**
- d) Los que se centran sobre los aspectos culturales de la organización.**
- e) Los que intentan evaluar la capacidad de la propia organización para autotransformarse (evaluación para cambiar).**

García Ramos (1989), partiendo del propio análisis de De Miguel, extiende a ocho los bloques de agrupamiento de los modelos según el tipo de criterio de evaluación utilizado, esto es, según se ponga el énfasis en:

- a) Los resultados (outputs).**
- b) La relación entradas-salidas (inputs-outputs).**
- c) Los procesos internos de la propia organización.**
- d) Los aspectos técnicos de la organización.**
- e) Los aspectos culturales de la organización.**
- f) La capacidad de la propia organización para autotransformarse.**
- g) La relación organización-factores humanos.**
- h) Los criterios integradores.**

Más recientemente, De Miguel y otros (1994) reducen todo a dos grandes bloques, los que enfatizan los resultados y los que enfatizan los procesos internos, y aunque dicen que este agrupamiento puede resultar algo reduccionista, resulta útil, sobre todo ante la dicotomía de planteamientos de orientación sumativa y formativa, y para captar las diferencias entre la investigación centrada en la eficacia escolar y la centrada en su mejora (Clark y otros, 1984; Wimpelberg y otros, 1989).

Miles (1974) nos hablaba de diez características de un centro docente sano, que nosotros resumimos en su momento (Escudero, 1980). Estas características nos parecen seguir teniendo interés en el momento presente para valorar la calidad organizativa y funcional de un centro educativo. Las diez características son las siguientes:

**1) Objetivos.** Los objetivos deben ser claros y aceptados por los miembros del grupo. Además, deben ser alcanzables con los recursos disponibles y apropiados para las demandas del entorno.

**2) Buenas comunicaciones.** El movimiento de información es una importante dimensión de la salud organizativa de un centro educativo, ya que éste no es un pequeño grupo como para funcionar cara a cara. Es necesaria la comunicación libre de distorsiones de tipo "vertical", "horizontal" y con el entorno que le rodea. La información va de un lado a otro sin especial dificultad, con un mínimo de distorsión. Dentro de la organización sana se detectan bien y rápidamente las tensiones; existe la suficiente información sobre los problemas que hay en el sistema, como para asegurar que puede darse un buen diagnóstico sobre las dificultades existentes.

**3) Optima igualación de poder.** En una organización sana la distribución de la influencia es relativamente equitativa. Los subordinados (si existe una autoridad formal) pueden ejercer influencias hacia arriba y perciben que su jefe puede hacer lo mismo respecto a su superior inmediato. La actitud básica de las personas en una organización como ésta, frente a los de arriba, los de abajo, y los de los lados, es de colaboración más que de tensión.

**4) Utilización de recursos.** A nivel organizativo, la "salud" implica que los "inputs" del sistema, en especial los personales, se usan de forma eficaz, esto es, requiriendo un esfuerzo tenso pero racional, lejano de la sobrecarga y el ocio.

**5) Cohesión.** Una organización sana se conoce a sí misma, en su conjunto y en sus partes, sabe a dónde va, conoce sus objetivos y el porqué de los mismos. Cada miembro del centro debe participar de estos principios y sentirse a gusto dentro de la organización, recibiendo su influencia e influyendo en ella.

**6) Moral.** Esta dimensión implica la idea de satisfacción y bienestar, aunque la satisfacción no sea suficiente para la "salud" porque basándose en aquélla, pueden soslayarse hostilidades y problemas. No obstante, a nivel organizativo parece útil evocar la moral: una suma de sentimientos individuales de satisfacción que apoyan los deseos de realizar esfuerzos.

**7) Innovación.** Un sistema sano tiende a moverse hacia nuevos objetivos, nuevos procedimientos, a diversificarse a sí mismo y a ir cambiando en alguna medida a través del tiempo. Un sistema de este tipo crece, se desarrolla y cambia, en vez de mantenerse igual y rutinario.

**8) Autonomía.** La organización sana no responde en forma pasiva a las demandas del exterior, sintiéndose instrumento del entorno, y no responde tampoco a las demandas que percibe en forma rebelde o destructiva. Tiende a mantener, más bien, una cierta independencia del entorno, de forma que las respuestas recibidas en sus relaciones no sean no; determinantes» de su propio comportamiento.

**9) Adaptación.** La autonomía e innovación tienen relación estrecha con la adecuación o adaptación con el entorno. Si las demandas de éste y los recursos organizativos no están equiparados, se plantean problemas que exigen un nuevo enfoque y una nueva estructura. Un sistema con esta concepción posee la suficiente estabilidad y capacidad de tolerancia como para afrontar las dificultades que se presenten durante el proceso de adaptación.

**10) Equilibrio en las técnicas de resolución de problemas.** Cualquier organismo, incluido el "sano", tiene problemas, tensiones y dificultades. Lo importante no es la no existencia de

problemas sino la forma en que la organización se enfrenta con ellos. En un sistema eficaz los problemas se resuelven con un mínimo de energía, de forma que los mecanismos usados para solucionarlos, no sólo no se debilitan, sino que se mantienen y refuerzan. Una buena organización se caracteriza por poseer estructuras y procedimientos para detectar e identificar la existencia de problemas, descubrir las posibles soluciones, aplicarlas y medir su eficacia. En síntesis, un organismo sano es aquel que tiene capacidad, y, de hecho, se autoevalúa permanentemente.

Estas diez características tienen un alto grado de interdependencia y creemos que definen un marco apropiado de índices indirectos de calidad, pues se trata de aspectos que indudablemente condicionan en un sentido u otro el funcionamiento del centro, sobre los que parecen existir múltiples evidencias de su influencia en dicho sentido.

## REFERENCIAS

Angulo Rasco, F. (2005), "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo", en: AAVV, Volver a pensar la educación (Vol. II), Morata/Paideia, Madrid, pp. 194-219.

CAMILLONI, A. Y OTRAS (2008) "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran", en: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós

Cano García E. (2008), Evaluación de la calidad educativa, capítulo IV, "La evaluación de la calidad de los sistemas educativos". Editorial La Muralla, Madrid

CELMAN, S. (1998), "Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en: CAMILLONI Y OTRAS, La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Paidós, Buenos Aires, pp. 35 a 66.

DE KETELE, J. M. (2004), "Cap. 1: "Educar, evaluar, observar: el marco de la problemática" y "Cap. 2: Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?", en: Observar para educar, Visor, Madrid, pp. 13 a 27 y pp. 29 a 32.

Foucault, M. (2009), "El examen", en: Díaz Barriga, A. (comp.), El examen, textos para su historia y debate, UNAM, México, pp. 62-71.

HOFFMAN, J. (1999), "Cap. 1: "Evaluación y construcción del conocimiento", en: La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista, Mediação, Porto Alegre.

Imbernón, Francisco (2009) "Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación", en Revista Aula de Innovación Educativa Nro 20, Año II, Depto de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga

ROTTEMBERG, ANIJOVICH (2005) "Cap. 4 La evaluación" en: Estrategia de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje, Universidad Nacional de Quilmes (Carpeta de Trabajo)

TYLER, RALPH (1973), "INTRODUCCIÓN Cap. 1", en: Principios básicos del currículo, Troquel, Buenos Aires.