

F37.012
CUR 8

CURSO PARA SUPERVISORES Y
DIRECTORES DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS

8

**La evaluación
institucional**

8



Ministerio de Cultura y Educación
República Argentina - 1998

La evaluación institucional

1998

CURSO PARA SUPERVISORES Y DIRECTORES
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



La evaluación institucional

8



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Secretaría de Evaluación y Programación Educativa
Subsecretaría de Programación Educativa
Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente

Agradecemos la colaboración del Centro Regional de Educación Tecnológica de La Pampa sin la cual no hubiese sido posible la realización de esta obra.



CENTRO REGIONAL
DE EDUCACION TECNOLÓGICA
LA PAMPA

Supervisión editorial y gráfica: Unidad de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación.

Corrección: Beatriz M. Pescia.

Diagramación: Estudio de Diseño Sattolo & Colombo.

© Ministerio de Cultura y Educación.

ISBN: 950-00-0249-3

Está permitida la reproducción total o parcial del presente material, colocando el texto entre comillas y citando la fuente.

Tirada de esta edición 61.600 ejemplares. Distribución gratuita.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de enero de 1999, en los talleres de IPESA.

Buenos Aires, República Argentina.

Ministra de Cultura y Educación de la Nación
Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa
Dr. Manuel García Solá

Subsecretaría de Programación Educativa
Lic. Inés Aguerro

Director Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente
Prof. Carlos Palacio

La creación de la Red Federal de Formación Docente Continua constituyó el primer paso para la promoción del perfeccionamiento y la formación permanente de los docentes.

En este marco, la capacitación de los equipos de conducción constituye un eje central en la implementación de cambios e innovaciones en las escuelas. Son justamente los directivos y los supervisores por el papel que ocupan en las instituciones, quienes podrán junto con los docentes impulsar las innovaciones necesarias para construir una oferta educativa de calidad de cara al siglo XXI.

Transformar la escuela demanda implementar cambios tanto en los contenidos de la enseñanza como en las modalidades que asume la organización y gestión de las escuelas. Construir una escuela flexible, abierta al cambio y en proceso de innovación permanente es el desafío en la actualidad.

Para ello se requiere impulsar proyectos que mejoren la calidad de los aprendizajes. La configuración de una gestión que promueva la participación de padres, maestros y alumnos, involucra la implementación de líneas de acción tendientes a dar respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad escolar, potenciar la creatividad individual, generar en el aula espacios de crecimiento y desarrollo de nuestros chicos. Estos son entre otros los ejes alrededor de los cuales gira esta propuesta de capacitación.

Los equipos de conducción tienen aquí un papel central como líderes e impulsores del cambio y la innovación en las escuelas. Para ello se necesitan nuevas competencias; escuchar a cada integrante sin perder de vista a la totalidad de la institución, hacer del trabajo individual un producto colectivo, potenciar las capacidades individuales de cada uno de los miembros de la institución, facilitar la articulación abriendo nuevos caminos de participación y acción.

A lo largo de las próximas páginas Ud. encontrará ejemplos, estrategias y propuestas para la gestión de las escuelas, que pretenden ser una invitación para que juntos continuemos construyendo la escuela para el siglo XXI.

A stylized, handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and curves that form a continuous, flowing line.

Lic. Susana Beatriz Decibe
Ministra de Cultura y Educación de la Nación

Dedicamos esta obra a todos los directores, supervisores y rectores del país, que desde el año 1994 nos están demostrando que el cambio en las escuelas es posible.

Coordinación general del proyecto:

María Teresa Lugo

Coordinación académica:

Mariana Vera Rossi

Serafín Antúnez

Antonio Zabala

Gregorio Casamayor

Francisco Imbernón

Organización y ejecución del proyecto:

Carlos Alberto Ruiz

Rosana Edith Sampedro

Gabriela Ana Saslvasky

María Cristina Allevatto

Silvia Mariela Grinberg

Redacción:

María Teresa Lugo, Mariana Vera Rossi, Serafín Antúnez, Carlos Alberto Ruiz, Gregorio Casamayor, Rosana Edith Sampedro, José Escaño, Joaquín Gairín, María Gil, Nuria Giné, Francisco Imbernón, Antonio Latorre, José Luis Medina, Carlos Mendieta, Arturo Parcerisa, Silvia Mariela Grinberg, Jesús Rul, Neus Sanmartí, Antonio Zabala, Gabriela Ana Saslavsky, María Cristina Allevatto, Lidia Marta Castiñeiras, Clara Viviana Ingrassia, María Cristina Catano, María Inés Lucca, Beatriz Cohen, Francisca Fischbach, Adriana Mabel Serulnikov, Estela Soriano, Teresa Socolovsky, Ariel Ritterbush, Cristina Victoria Orce, Mirta Isabel Mayorga, Cecilia Flood, Olga Mercedes Espósito, Graciela Crespi, Graciela Feijoó, María Luz Chechile, Verónica Tomas, Susana Mamanis, Celia Haydeé Méndez, Elisa Lemos.

Equipo de Colaboradores:

Viviana Inés Dedovich, Marcela Edreira, Mariana Patricia Salas Moyano, Indiana M. Corna.

Los manuales de la obra son de carácter autoformativo, por lo que la estructura presenta, además del texto que desarrolla los contenidos, algunos elementos para guiar y orientar la lectura.

El manual dispone de una serie de íconos identificativos que especifican alguno de estos elementos:

- El tipo de contenido del apartado:



Ideas clave



Bibliografía



Resumen



Glosario

- Relación con otros materiales de la obra:



Disquete



Video

Índice

Presentación.....	11
1. La evaluación: una teoría y una práctica controvertidas.....	13
Introducción.....	13
Ideas clave	14
1.1. Breve revisión del concepto evaluación	14
1.2. La noción de evaluación	16
1.3. Referentes para una evaluación como actividad integral.....	21
1.4. La autoevaluación institucional	22
1.4.1. Condiciones para la autoevaluación	24
1.4.2. Una guía para la acción práctica	25
Resumen	26
2. La evaluación institucional: funciones, agentes y temporalización ...	27
Introducción.....	27
Ideas clave	27
2.1. Las funciones de la evaluación	28
2.2. La temporalización.....	30
2.3. La evaluación según sus agentes.....	38
Resumen	41
3. Algunas cuestiones metodológicas.....	43
Introducción.....	43
Ideas clave	43
3.1. Cuestiones preliminares	43
3.2. Sobre hipótesis e indicadores	45
3.3. Las fases de un proceso de evaluación.....	54
Resumen	60
4. La evaluación del curriculum	61
Introducción.....	61
Ideas clave	62
4.1. Necesidad de cambiar los puntos de vista sobre la función del docente como transformador del curriculum	62
4.2. ¿Por qué evaluar el curriculum escolar y qué evaluar?	64

4.3.	Evaluación y toma de decisiones en relación con qué se enseña, en qué contexto y cuándo.....	66
4.4.	Evaluación y toma de decisiones en relación con la metodología de enseñanza desarrollada en el aula	71
	Resumen	76
5.	La evaluación de los aprendizajes	77
	Introducción.....	77
	Ideas clave	78
5.1.	La necesidad de cambiar los puntos de vista sobre la evaluación de los aprendizajes.....	78
5.2.	¿Por qué evaluar los aprendizajes y qué evaluar?	81
5.3.	¿Quién evalúa a lo largo del proceso de aprendizaje?	82
5.4.	¿Cuándo, qué y cómo evaluar los aprendizajes y qué hacer con los resultados de la evaluación?	85
	5.4.1. La evaluación al inicio de un proceso de enseñanza	86
	5.4.2. La evaluación a lo largo del proceso de enseñanza	89
	5.4.3. La evaluación al final del proceso de aprendizaje.....	93
5.5.	La evaluación del aula como contexto de aprendizaje	96
	5.5.1. El contexto del aula.....	96
	5.5.2. Elementos para la evaluación del aula	97
	Resumen.....	100
	Bibliografía	101
	Glosario	104

Presentación

La evaluación es una práctica compleja que demanda atender a factores muy diversos. Implica analizar y valorar una situación para tomar decisiones al respecto. En este sentido, se trata de una práctica que se realiza cotidianamente en las escuelas aunque no siempre es el resultado de una planificación especialmente realizada para tal fin.

Tradicionalmente la práctica de evaluación ha sido equiparada con las ideas de medición y control. Esta percepción genera en las personas que son evaluadas una sensación de amenaza y rechazo y en quienes evalúan la necesidad de disfrazar esta práctica (en un acto de observación, de conversación, etc.) para desprenderse de la impronta controladora.

Estas percepciones dificultan que la evaluación forme parte del proceso de gestión ofreciendo recursos y elementos para el mejoramiento de las prácticas. Entonces, si se espera que la evaluación sea una instancia de crecimiento y desarrollo institucional, es necesario despojar a este concepto de la idea de sanción y control.

Evaluar es una actividad integral que implica variados niveles de decisión. Puede focalizarse en diferentes ámbitos y niveles de la vida institucional, los aprendizajes, el PEI, el aula y la institución. Tan importante como evaluar la actividad concreta, es analizar las posibilidades y limitaciones contextuales en que se ha desenvuelto.

Desde esta perspectiva, en toda práctica evaluativa se deberían considerar algunos rasgos como:

- Evaluar una realidad educativa como la institucional es indirectamente una evaluación de la calidad de la enseñanza.
- La consideración de las características básicas de utilidad, viabilidad, legitimidad y exactitud es insoslayable sea cual sea el proceso de evaluación. Carece de sentido desarrollar un proceso de evaluación que no proporcione información útil para la gestión.
- Habría que considerar como referentes importantes los de interactividad (participación comprometida), gradualidad (aplicación progresiva), adaptabilidad (adecuación al contexto) y sensibilidad (capacidad de informar sobre aspectos relevantes).
- La evaluación debe superar algunos planteamientos que presentan perspectivas diversas como opciones contradictorias. Esto sucede cuando se establecen relaciones conceptuales de contraposición (evaluación de procesos “versus” evaluación sumativa, metodología cuantitativa “versus” metodología cualitativa, etc.).

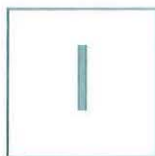
Se propone construir una cultura evaluativa basada en la participación, crítica y comprometida con el cambio, con la finalidad de fomentar la reflexión y el debate.

En el diseño de un proyecto de evaluación se deberían considerar cuestiones tales como:

- Comprender los componentes ideológicos y prácticos que conlleva la realización de evaluaciones.
- Analizar las características de la evaluación como actividad integral.
- Conocer algunos planteamientos relacionados con la evaluación de aprendizajes, programas y contextos educativos.
- Fomentar la reflexión sobre la práctica evaluativa y el intercambio de experiencias.

En las próximas páginas se ofrecen herramientas teórico-prácticas que pueden servir de guía para el diseño y desarrollo de prácticas de evaluación en las instituciones educativas. A tal efecto, se presentan algunos ejes que refieren a las implicancias que derivan de la incorporación de la evaluación como una actividad planificada al servicio de la gestión, centrando la mirada en la institución como totalidad así como en el currículum y en los procesos de aprendizaje.

La evaluación: una teoría y una práctica controvertidas



Introducción

El concepto actual de evaluación entendido como el estudio y análisis de las prácticas educativas adquiere pleno sentido cuando se inserta en un marco más amplio vinculado con la gestión institucional. En este sentido, la evaluación supone un proceso complejo orientado a facilitar la toma de decisiones que permitan producir transformaciones que impacten en el mejoramiento de los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación es una actividad continua que enriquece el desarrollo de un proyecto y el funcionamiento de una institución.

Ahora bien; si se desea conceptualizar más específicamente a la evaluación no se pueden soslayar las implicaciones ideológicas y éticas que esta práctica trae implícita. Por una parte, parece necesario revisar la concepción de la evaluación como medición, sanción y corrección de la conducta desviada hacia otras formas que la identifican con la formación y desarrollo profesional o la transformación y mejoramiento de las prácticas. Por otra parte, dado que el proceso de evaluación supone manipular información es importante hacer un uso adecuado de ella teniendo como eje el *para qué de la evaluación*; de otro modo la utilización de los datos para fines no explicitados en la evaluación puede atentar con lo que podrían ser los principios éticos de una práctica de evaluación. Por ejemplo, si para conocer a los alumnos se recolecta información sobre su familia esos datos no deberían ser utilizados para otros fines.

El presente capítulo aporta elementos para la reflexión sobre aspectos de conceptualización ya mencionados, a la vez que defiende y opta por una propuesta de autoevaluación, en el marco de la autonomía institucional, para la mejora de la enseñanza.

Ideas clave



- **La educación es una actividad sistemática vinculada con la toma de decisiones y el desarrollo de acciones tendientes al mejoramiento de los procesos y prácticas institucionales.**
- **La evaluación debe atender tanto a los procesos como a los productos, a lo explícito como a lo implícito, combinar diferentes fuentes de información y distintas metodologías.**
- **Potenciar la autoevaluación institucional es un objetivo posible y deseable, coherente con el progresivo marco de autonomía institucional que se está configurando.**

I.1. Breve revisión del concepto evaluación

La noción de evaluación no es unívoca. Siguiendo el aporte clásico de Scriven (1967) se distinguen aquí la concepción metodológica de la concepción aplicativa de la evaluación. Desde la perspectiva metodológica, evaluar siempre implica determinar el mérito o valor de alguna cosa; desde la aplicativa, el concepto varía según el contexto en que se use (campo educativo o fuera de él; productos o procesos; planificación, rendimientos o efectos, etc.).

Las primeras definiciones y aplicaciones de este concepto extrapolaban la noción de medición de los rendimientos al campo educativo. De hecho, medida y evaluación eran utilizados como sinónimos. La medición permitía establecer puntuaciones para definir parámetros a partir de los cuales establecer la “normalidad” o la “anormalidad”. La evaluación como control de las conductas procuraba identificar el error; la conducta desviada a los efectos de sancionarla y normalizarla. Es decir, si se identifica una conducta como anormal se trata de sancionarla y corregirla.

Seguidamente, la tradición examinadora que caracterizó las primeras prácticas evaluativas de Tyler en los años cuarenta introduce un nuevo enfoque. Preocupado por analizar el progreso de los estudiantes formados en institutos, consideraba que para evaluar hay que organizar previamente el currículum a partir de objetivos. Su monografía ya clásica *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (*Principios básicos de currículum e instrucción*, 1959) propone claramente que evaluar es determinar hasta qué punto se han conseguido realmente los objetivos educativos.

Esta primera definición entiende a la evaluación como un proceso que implica:

- “- *Desarrollar un conjunto de objetivos en los contenidos del programa que cabe llevar a cabo a partir de las sugerencias de especialistas.*

- Seleccionarlos críticamente desde tres perspectivas: filosófica, psicológica y experimental.
- Identificar situaciones en las cuales los individuos puedan manifestar las conductas estipuladas en los objetivos.
- Examinar o desarrollar instrumentos capaces de probar la asunción de cada objetivo.
- Aplicar los instrumentos necesarios para detectar y medir los cambios imputables al curriculum.
- Hacer las modificaciones apropiadas al curriculum y reciclar el proceso” (Mateo, 1995:3)

Así, la evaluación comenzó a orientarse hacia la mejora del curriculum y de sus resultados. Posteriormente, las preocupaciones por conocer las dificultades que tenía el sistema educativo para generar resultados positivos, impulsadas por un contexto social americano preocupado por la posible pérdida de supremacía a partir de que la Unión Soviética lanzara su primer cohete (Sputnik) en 1959, dieron inicio a una revisión de las diferentes propuestas, introduciendo la idea de rendición de cuentas, creando así, un nuevo significado para el concepto de evaluación. Los hechos característicos de esta época, que coinciden cronológicamente con la década de los años sesenta, son los siguientes:

- *Preocupación social sobre el tema, que se refleja en las nuevas exigencias sociales y legales.*
- *Crecimiento espectacular de la evaluación de los programas educativos.*
- *Toma de conciencia sobre la formación deficiente de los evaluadores de la época, y ausencia de bases formales y de técnicas que sirviesen como guías.*
- *Aparición de algunos precursores, como Cronbach y Scriven, que con su esfuerzo conceptual señalan las orientaciones fundamentales de la evaluación actual” (Mateo, 1995: 5).*

Se produce, así, una eclosión de modelos y aparecen aportes significativos como los de Stake, Metfessel y Michael, Provus, Hammond, Pophanm y Dressel. Algunos insisten en la línea de Tyler y ligan la evaluación con los objetivos; otros la relacionan con la toma de decisiones (Stufflebeam, Akin, Paton, etc.). Scriven insiste en la evaluación de los resultados no previstos, igual que Huse y Hogben, Welch y Harrington y Sanders.

Hacia mediados de los setenta surge una corriente que enfatiza la utilización de metodologías cualitativas atentas a los procesos y las perspectivas de los alumnos. Stake representa, en una segunda fase, este planteamiento definiendo un modelo que puede llamarse de transaccional: el evaluador negocia los límites de la evaluación y los requerimientos que se le hacen. También se pueden situar en esta línea McDonald y Elliot.

Los ingleses Parlett y Hamilton hablan de una evaluación iluminativa, que defiende la participación de todos en el proceso y en la implantación de las innovaciones.

Resumiendo, se puede decir con Mateo (1995:7) que en este período:

- Hay una eclosión de modelos. Se desplaza la evaluación de la preocupación por los objetivos a la preocupación por la toma de decisiones.
- Aumentan las críticas al modelo tradicional de tipo positivista. Se reabre la polémica entre diferentes perspectivas como expresión de la lucha de los enfoques cuantitativos con los cualitativos.
- Se cristaliza la perspectiva cualitativo-humanista.

Ya en la década de los noventa se plantea la posibilidad de que convivan diferentes enfoques y prácticas evaluativas. Se piensa así unir métodos y técnicas superando la dicotomía de la evaluación cuantitativa “versus” cualitativa.

Resumiendo, es posible señalar que los enfoques actuales sobre evaluación sitúan los paradigmas y métodos a diferente nivel, haciendo posible la convivencia de enfoques cuantitativos y cualitativos en función de las necesidades de la evaluación. Procurando potenciar aquellas propuestas que permiten la triangulación de métodos e instrumentos a la hora de obtener y analizar información.

Se puede definir a la **evaluación** como el **proceso sistemático de recolección y análisis de información destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia establecido como base para la toma de decisiones.**

Así, evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad y facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa.

Ahora bien, construir una **cultura evaluativa** implica incorporar a la evaluación como una práctica cotidiana que realizan todos y afecta a la institución en su conjunto no ya para sancionar y controlar sino para mejorar y potenciar el desarrollo de sus miembros. De esta manera, **la evaluación ya no puede reducirse a una práctica que realizan unos (con autoridad o poder) sobre otros.**

1.2. La noción de evaluación

A partir de lo expresado se deduce que la evaluación ha sido definida de muy diversos modos, generando posiciones contrapuestas y enfrentadas. A continuación se presentan algunas de las tensiones en que se ha visto entrapada esta noción. Si bien estas tensiones se presentan como pares opuestos no necesariamente deben ser pensadas como contradictorias o incompatibles.

a) Asistemático versus sistemático

Se puede caracterizar a la evaluación como un proceso sistemático de indagación sobre la realidad, frente a las valoraciones asistemáticas que continuamente se realizan en

la actividad diaria. La evaluación presupone una actuación planificada, con mayor o menor rigor y explicitación que incluye como mínimo una delimitación previa de la finalidad y de la metodología que se va a utilizar. Esta actuación no es teórica sino que se basa en la realidad y busca actuar en ella.

b) Proceso estandarizado y centrado en variables explícitas versus proceso contextualizado que considera las dimensiones implícitas

A menudo, la evaluación tiende a centrarse exclusivamente en lo explícito, externo y pretendido, olvidando lo implícito, interno o los efectos secundarios, abusando de mecanismos estereotipados que olvidan el necesario proceso de contextualización. Analizar una determinada realidad supone algo más que la radiografía estática de lo que pasa. Al producto conocido, –como son los resultados académicos–, se añaden elementos como los criterios de calificación usados, el papel de los protagonistas, los responsables de la actuación, el proceso de toma de decisiones, los efectos secundarios de la actividad desarrollada, etc.

c) Evaluación de los alumnos versus evaluación institucional

Históricamente, la evaluación en las escuelas se ha centrado en medir el grado de concreción por parte de los alumnos de los objetivos educativos. Si bien esto sigue formando parte de la práctica evaluativa no se la puede circunscribir a los alumnos. Es la institución la que se debe someter a estudio ya que el aprendizaje que logran los alumnos es fruto de las experiencias educativas que ofrece la institución en y más allá del aula.

d) Perfección versus rigurosidad y utilidad

La evaluación podría adscribirse con características tales como: utilidad, viabilidad, legitimidad y exactitud. En relación con ellas parece necesario destacar dos principios que dotan de sentido y realismo al proceso evaluativo: *rigor y utilidad*.

La rigurosidad debe presidir el diseño y la planificación de las actividades de evaluación a desarrollar.

El principio de utilidad refiere a la relación entre lo que se persigue y los procedimientos que se usan. Así, no es aconsejable realizar un proceso de evaluación que, por su afán de rigurosidad, utilice tal cantidad de tiempo u otros recursos que invaliden la posibilidad de incorporar los resultados a la mejora de la realidad. La utilidad indica que los problemas de estudio son relevantes para la comunidad educativa y esenciales para el funcionamiento y la mejora institucional.

Los procedimientos serán más útiles en la medida en que sean más ágiles, proporcionen información relevante y los datos estén bien contrastados. Así, conviene huir de *distintos tipos de excesos*: el exceso de información, el exceso de tiempo y de personas dedicadas a evaluar, el exceso de instrumentos de medición y de recursos económicos.

Los excesos y el afán por evaluarlo todo sin poder discernir lo importante, introducen confusión.

Rigurosidad y utilidad se vinculan con la noción de **validez**. Por un lado, la evaluación tiene mucho que ver con la veracidad de los datos, lo que obliga a cuidar los aspectos técnicos y, en particular, el contraste de las interpretaciones que emergen de manera rápida de diferentes posiciones. Pero también, la validez se vincula con el grado en que se provee información relevante y adecuada al propósito de la evaluación. Contar con "mala" información es tan perjudicial como contar con "mucho" información que no ayuda a comprender y conocer mejor aquello que se está intentado estudiar. Calidad y cantidad de información son dos ejes que deben ayudar a revisar los instrumentos que se van a utilizar para evaluar.

e) Proceso técnico versus actitud reflexiva

La evaluación es el *resultado de una actitud* positiva hacia la reflexión, el análisis de las propias actuaciones y la flexibilidad hacia los cambios que exige cualquier mejora de la realidad. Desde esta perspectiva, puede considerarse que la evaluación está ligada con un proceso actitudinal mediante el cual se aplica un espíritu indagativo que, a través de la reflexión constante, procura mantener la calidad de las actuaciones. De hecho, si hubiera que elegir entre el interés por la reflexión y el cambio o una buena configuración técnica de la evaluación, es preferible lo primero, porque sólo esta perspectiva garantiza la utilidad de la evaluación.

f) Proceso puntual versus proceso permanente

Frente a las propuestas tradicionales que asignan a la evaluación un sentido terminal de valoración de resultados o de análisis de procesos es posible pensarla como una práctica de apoyo permanente a la planificación e implementación, acorde con la naturaleza dinámica del hecho educativo. De esta manera se constituye en un proceso en espiral, por el cual la reflexión sobre lo que se está haciendo proporciona elementos de acción que incorporados a las prácticas generan nuevos procesos de evaluación sistemática.

Esta actitud de permanente reflexión se refleja ya en el proceso de planificación. Delimitar las grandes líneas de acción no puede eludir la evaluación del contexto, la delimitación de intereses, problemas y necesidades de los destinatarios o la valoración de la viabilidad de lo que se propone. Respuestas positivas justifican la realización de un diseño de acción, que también se somete a controles sobre sí mismo para verificar la coherencia interna y externa así como su utilidad.

La aplicación del diseño se justifica si es aceptable y evaluable, porque la evaluación informa acerca de los progresos que se obtienen y de los problemas que se detectan durante su realización, con el fin de poder introducir los cambios pertinentes. De esta forma, se hace realidad el proceso de evaluación como proceso de apoyo a la búsqueda de una mayor calidad de la práctica educativa.

g) Lo subjetivo versus lo intersubjetivo

El proceso evaluador debería sustentarse en la búsqueda constante de intersubjetividad colectiva. La relatividad que acompaña a la selección y aplicación de los instrumentos de medición y los criterios de valoración que se priorizan indican el carácter ideológico y subjetivo que a veces caracteriza a la evaluación. Si se desea controlar esa subjetividad se hace necesario multiplicar los juicios que emiten a través de la intersubjetividad colectiva. Para lograrlo, se conforman **equipos de evaluación**, donde esos criterios y referentes son consensuados desde el contraste de la información obtenida por diferentes fuentes o a partir de mediciones. Conformar un equipo de evaluación demanda crear dispositivos institucionales que permitan superar el trabajo aislado y las percepciones unívocas que éste provoca. Estos equipos pueden ser equipos *ad-hoc* que se conforman según los objetivos que se persiguen y en los que pueden participar tanto docentes, directivos como padres y alumnos o grupos a partir de los equipos que ya están funcionando en la institución (por área, por departamento, por ciclo, etc.). El trabajo en equipo y la posibilidad que brinda de confrontar resultados, opiniones y percepciones, así como probar instrumentos es una estrategia que otorga validez al proceso de evaluación que se desarrolla.

h) Lo impuesto versus lo participativo

La participación debería acompañar a todo proceso de evaluación ya que por su carácter ideológico exige compartir criterios y estándares de calidad y otorga garantía a la necesaria intersubjetividad.

Si se espera que la evaluación contribuya al crecimiento y desarrollo de la institución deberían implementarse procesos de **autoevaluación institucional**. Esto supone entender a la evaluación no ya como una actividad individual sino como una **práctica colectiva que se desarrolla en equipo**. En este sentido resulta ser una clave fundamental en la reestructuración institucional, sustituyendo el control burocrático y unidireccional por la autorregulación y autocontrol

La participación en los procesos de autoevaluación institucional no sólo es una exigencia técnica sino también social. La participación de los miembros de la institución aporta validez a las preguntas, indicadores o criterios que determinan la evaluación, a la vez que es la garantía de la utilidad y aplicabilidad de los resultados obtenidos. El problema no reside en admitir esa participación sino en la delimitación de la forma y el grado en que se ha de desarrollar.

La realización de la evaluación requiere, en muchos casos y particularmente en relación con la autoevaluación institucional, una clarificación previa negociada sobre la finalidad, requisitos y consecuencias de la actividad que se realiza. Para evaluar en equipo hace falta acordar qué se va a evaluar, los procedimientos que se van a utilizar, quiénes participarán y de qué manera.

i) *La evaluación como justificación versus la evaluación como propuesta de cambio*

La evaluación no puede eludir el conflicto. El carácter ideológico y subjetivo de la evaluación así como la necesidad técnica de optar ante la complejidad del proceso que conlleva su realización práctica, ponen en evidencia los mecanismos de poder y los valores dominantes existentes en un contexto determinado. El conflicto que genera esta realidad aumenta, además, cuando se considera la inexistencia de una cultura evaluativa que lleva a cometer errores técnicos o que disminuye el valor de las realizaciones al no existir actitudes positivas hacia el proceso de evaluación y cambio.

Como señala Popkewitz (1988) “La evaluación es un fenómeno social. Es el sistema de pensamiento y de práctica de un grupo profesional determinado. La labor de dicho grupo surge de una política estatal activa que persigue el mejoramiento social y, por otra parte, es objeto de apropiación por parte de las instituciones como un elemento esencial de la planificación educativa. Semejantes enfoques exigen la capacidad reflexiva de los profesores, ya que los sistemas institucionales de las escuelas actúan en contra de este tipo de prácticas.”

El proceso de evaluación refleja las ideologías subyacentes respecto de aquello que debe ser la organización, la educación y la evaluación que se aplica. En este sentido, significa algo más que **la evaluación** que una institución o más personas realizan sobre sí mismas, **refleja aquello que la institución considera importante, quién o quiénes controlan los procesos o quién toma decisiones acerca de las finalidades, métodos, sistemas de organización u otros aspectos.**

La evaluación es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, considera globalmente las situaciones, atiende tanto a lo explícito como lo implícito y se rige por principios de validez, participación y ética.

Situarse en este marco implica apropiarse de aquellas *perspectivas* y aportes, que insisten en la evaluación como propuesta democrática, de comunicación e instrumento de cambio.

Entender a la **evaluación como una propuesta democrática** supone asumir que funciona a partir de juicios de valor sobre la realidad y articula las miradas de todos los implicados y que es pública y por tanto los resultados y los criterios utilizados deben ser de fácil acceso para cualquier persona.

La práctica de la evaluación permite contrastar diferentes e independientes formas de actuar. Muchas veces, las contradicciones que se dan en las valoraciones que hacen distintas personas que intervienen en una realidad, se explica por su atención preferente a un objeto de análisis. Así, mientras la supervisión educativa puede valorar el funcionamiento institucional de cada escuela, las familias focalizan su atención en los resultados de la educación de sus hijos.

La heterogeneidad de pensamientos y de acciones, que obedecen a diferentes intereses y están en la base de las características de las organizaciones, como pueden ser la débil coordinación e integración, la ambigüedad de objetivos o la incertidumbre de resultados, imponen la necesidad de la negociación y de la construcción del consenso mediante procesos de *comunicación*.

La evaluación se convierte así en una práctica que facilita el intercambio de ideas, la confrontación de opiniones y el crecimiento personal e institucional. Sirve más de “*excusa para hacer*” que como finalidad en sí misma. De este modo, *evaluar es participar en la construcción del conocimiento, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad y facilitando la construcción de una verdadera cultura evaluativa*.

El proceso de comunicación establecido en la perspectiva del cambio conlleva la implicación personal y permite señalar que el proceso evaluativo no puede eludir el conflicto. El carácter ideológico y subjetivo de la evaluación así como la necesidad técnica de optar ante la complejidad del proceso que implica su realización práctica ponen en evidencia los mecanismos de poder y los valores dominantes existentes en un contexto determinado. El conflicto que genera esta realidad aumenta, además, cuando se considera la inexistencia de una cultura evaluativa que lleva a cometer errores técnicos o que disminuye el valor de las realizaciones al no existir actitudes positivas hacia el proceso de evaluación y cambio.

Evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros. En tal sentido, es una práctica que compromete una dimensión ética, no siempre tenida en cuenta y asumida como tal. Por tanto se requiere de un proceso reflexivo que asuma una posición de análisis crítico en torno a las acciones que se realizan conjuntamente con las intenciones que se persiguen. Es decir, se hace necesario preguntarse qué se pretende, qué valores están involucrados, cómo se realiza, qué efectos tiene, qué papel asumen los evaluadores, etc.

Por último, siendo el conocimiento sobre evaluación una construcción teórica, no es de extrañar que en su práctica convivan diferentes modelos.

Asimismo, la evaluación cubre funciones diferentes según las personas que evalúan, el momento en que se realiza, la finalidad, etc.

La evaluación participativa centrada en el cambio, debería ser impulsada, si se desea promover la existencia de escuelas autónomas que desarrollan sus propios proyectos institucionales.

1.3. Referentes para una evaluación como actividad integral

La evaluación como actividad sistemática puede tener muchos objetos de atención. Se puede focalizar en el proceso de aprendizaje, en sus agentes, en la institución educati-

va o en el sistema educativo (Cuadro 1). Es importante tener en cuenta que sea cual fuere el objeto de atención, no hay que olvidar las relaciones que mantiene con los demás (relaciones interelementos) y la naturaleza de la interacción (relaciones intraelementos) que se observa cuando se analiza una realidad concreta.

Foco de atención	¿Qué se evalúa?	¿A quién se evalúa? ¿Quién evalúa?
Procesos de enseñanza y de aprendizaje	Objetivos. Contenidos Actividades Estrategias metodológicas Recursos Evaluación	Alumnos Profesores
Establecimientos educativos	Estructura Funcionamiento Resultados	Órganos de gobierno Equipos directivos Equipos de profesores
Zona de supervisión	Resultados Funcionamiento Desarrollo de proyectos	Equipo directivo Supervisor/a
Sistema educativo	Planes Programas Etapas educativas	Gabinetes de planificación Institutos de evaluación. Servicios de apoyo

Cuadro N° 1: De la evaluación de las actividades del aula a la evaluación del sistema educativo.

A partir de lo expresado se puede proponer que:

- Cualquier propuesta evaluativa debe ser útil, viable y ética.
- El proceso de recolección y análisis de información debe respetar los objetivos establecidos en el diseño de la evaluación.
- La evaluación no sólo debe considerar los resultados explícitos o implícitos, sino también los procesos y la situación de partida desde la contrastación de contenidos, métodos, personas e instrumentos de evaluación.

1.4. La autoevaluación institucional

De acuerdo con las personas que intervienen en la evaluación se puede hablar de una evaluación *externa, interna o mixta*. La realidad y presencia de cada una de ellas depende de las inquietudes que originan el proceso: la evaluación *externa* suele estar ligada con la necesidad de contar con información para la implementación de programas y

proyectos que involucren a más de una institución tendientes a producir mejoras en la calidad de la oferta educativa en la totalidad del sistema. La evaluación *interna* acompaña los intentos por comprender los procesos institucionales y va unida a la necesidad de generar cambios por parte de los actores implicados.

La evaluación interna no excluye la posibilidad de una evaluación externa sino que se completan entre sí en cuanto a la información que proporcionan y los métodos que utilizan. En ambos casos la información producida a través de la evaluación tiene un carácter formativo, ya que expresa la preocupación por los procesos y el interés por analizar la brecha entre los objetivos que se persiguen y los resultados que se alcanzan. Ambos procesos pueden ser simultáneos, complementarios e incluso desarrollarse de modo paralelo o integrado.

De hecho, pueden definirse procesos de autoevaluación institucional en donde intervengan personas externas que faciliten el proceso de reflexión o se utilice información producida en otras instancias (por ejemplo resultados del operativo nacional de evaluación de la calidad).

Cuando las instituciones tienen la capacidad de decidir aspectos de su organización y funcionamiento, son las primeras interesadas en conocer si sus actuaciones producen los resultados esperados y si responden a compromisos previos. En estas circunstancias, parece insoslayable practicar la evaluación interna. No sólo porque brinda sentido al quehacer educativo sino también porque es algo intrínseco a la propia actividad ya que no tiene sentido adoptar una dirección sin saber a dónde conduce y si se ha alcanzado lo que se pretendía.

La autoevaluación, consiste en una práctica de evaluación interna, realizada por las personas implicadas en las situaciones que se estudian. Sin excluir la posibilidad de ayudas externas dirigida a comprender y mejorar la práctica, permite:

- Clarificar la comprensión de lo que se pretende hacer.
- Mantener e incrementar la cohesión de los miembros de la institución.
- Proveer información sobre aspectos de la institución.

y además:

- Reflexionar sobre lo que se hace.
- Facilitar la coordinación vertical y horizontal.
- Ayudar a comprender lo que sucede.
- Impulsar el diálogo y la participación.
- Tomar decisiones basadas en la reflexión y análisis sobre aquello que se hace y cómo se hace.
- Incidir sobre lo que se considera sustancial.

- Corregir errores.
- Intensificar el esfuerzo en lo esencial.
- Aprender nuevas cosas.
- Brindar coherencia al equipo docente.
- Promover el perfeccionamiento del equipo docente.

De esta manera, la evaluación aparece como la concreción de una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa, por lo que deja de ser sentida como una amenaza, fiscalización o imposición para convertirse en una excusa y un medio para el intercambio, el encuentro o la ayuda y principalmente para convertirse en un ámbito para la construcción de conocimiento.

Esta práctica evaluativa, demanda la introducción de cambios en los métodos y procedimientos de análisis. Se necesita la utilización combinada de metodologías específicas a los efectos de lograr lecturas más ricas acerca de la realidad que se somete a estudio. La combinación de métodos, instrumentos y fuentes permitirá la realización de análisis comparativos que, vinculados con una comprensión profunda de la realidad institucional, posibilitarán una mejor toma de decisiones.

1.4.1. Condiciones para la autoevaluación

La autoevaluación no puede incorporarse de manera automática al quehacer de las instituciones. Son necesarias condiciones previas cuya existencia potenciará la capacidad que tiene la institución para generar cambios. Algunas de ellas se enumeran a continuación.

1. Desarrollar la autoevaluación adquiere sentido cuando los protagonistas pueden intervenir sobre la realidad.
2. La existencia de una comunidad educativa con alto sentido de responsabilidad parece también algo necesario. Sólo desde una *perspectiva colectiva* se puede ver a la institución como reflejo del propio trabajo. El individualismo dificulta la **creación de una cultura colaborativa** necesaria para estructurar procesos de reflexión participativos.
3. El reconocimiento de la existencia de diversidad de intereses favorece la autoevaluación. Asumir *las diferentes concepciones*, puntos de vista, intereses personales, profesionales, sociales e institucionales, es el primer paso para la construcción de una cultura común donde la autoevaluación pueda ser el elemento significativo que actúe como motor del cambio.
4. La existencia de un *clima escolar* que favorezca la evaluación basado en la confianza mutua, los deseos de mejorar, el compromiso con la institución y en la asunción de la pluralidad de intereses.
5. La presencia de un estilo de dirección participativo.
6. Responsabilidad de la comunidad educativa respecto de lo que sucede en la escuela.
7. Percepción común de una situación problemática.

Para que esto sea posible es necesario despojar a la noción de evaluación de los contenidos punitivos con que suele estar asociada de modo tal que los miembros de la institución no la perciban como un riesgo o amenaza.

La evaluación, así entendida, es una instancia de mejoramiento y dinamización de la innovación en las instituciones educativas, que no puede prescindir de la participación si quiere ser real y aspira a la interpretación y valoración del proceso en toda su complejidad y amplitud.

1.4.2. Una guía para la acción práctica

Las posibilidades de realizar una evaluación participativa que sirva al conocimiento y cambio de la realidad, obviando las cuestiones operativas, se mencionan a continuación y pueden considerarse de manera aislada o interrelacionada:

- a) Realizar una evaluación externa, interna o ambas.
- b) Utilizar metodologías más o menos formalizadas, como pueden ser escalas, cuestionarios o pruebas, autoanálisis, historia institucional, estudio de casos, análisis de situaciones reales u otras ya descritas. También pueden servir al respecto reuniones de evaluación, diarios, análisis de productos, informes de miembros de la comunidad educativa, grabaciones, etc.
- c) Aplicar la evaluación a todo el PEI o a los proyectos específicos que se estén desarrollando.

Además de la opción adoptada, se deben considerar:

- Aspectos del **diseño**:
 - Modelo a utilizar: planificada/emergente, formativa/sumativa, auto/heteroevaluación, puntual/secuenciada, etc.
 - Objeto de atención: producto/procesos, nivel de satisfacción, grado de cambio conseguido, etc.
 - Referente: situación pasada, presente o futura,...
 - Protagonistas: responsables de la evaluación: profesores, alumnos, padres,...
 - Momento, instrumentalización, metaevaluación, etc.
- Aspectos de la **implementación**:
 - Delimitación y configuración de instrumentos y acciones a realizar.
 - Recolección de la información.
 - Síntesis y debate abierto entre los implicados en la información.
 - Realización del informe.
 - Presentación y debate público del informe.

En una situación determinada, los enfoques podrían ser diversos, existiendo la posibilidad de evaluar los planteamientos propios de la institución en relación con las exigencias que se han planteado o partir de las demandas del entorno. En este último caso

no se pueden analizar sólo los procesos sino también los supuestos que influyen en la configuración y desarrollo de los programas.

Los objetivos que se persiguen, la naturaleza del contexto donde se intervenga, el interés de los protagonistas y su preparación o el tiempo disponible son factores a tener en cuenta en el diseño e implementación de la evaluación. La utilización de pautas externas no tiene aquí sentido si no es por su carácter indicativo y referencial.

R

Las conceptualizaciones sobre la evaluación han ido variando históricamente reflejando distintas posiciones ideológicas.

Brevemente se puede caracterizar a la evaluación como un proceso de reflexión y análisis sistemático que se rige por los principios de validez y participación.

Evaluar consiste en recolectar y utilizar información para valorar una determinada situación según criterios previamente establecidos a los efectos de tomar decisiones tendientes al mejoramiento de los procesos y prácticas que se están desarrollando.

Si se desea que la evaluación forme parte del circuito más amplio de gestión institucional, entonces, no debería ser considerada como una práctica de control y punición sino más bien como formando parte de un proceso continuo de análisis y toma de decisiones fundamentadas para reorientar los cursos de acción.

Una institución autónoma no puede evadir la responsabilidad que significa la gestión y evaluación de su vida cotidiana.

Desarrollar la autoevaluación trae aparejada la necesidad de incorporar nuevos modelos evaluativos partiendo de la revisión de los actuales.

La construcción de esta cultura evaluativa en las instituciones educativas está íntimamente vinculada con la profesionalización docente y demanda mayores niveles de compromiso de sus miembros en tanto evaluar supone identificar problemas pero también implicarse en su solución.

En el desarrollo de la autoevaluación y en el debate sobre las situaciones que se están analizando pueden surgir nuevos tópicos de discusión que no siempre están explícitos en las escuelas. Así, la evaluación puede constituirse en una “excusa” para lograr nuevos acuerdos.

La reflexión colectiva y el trabajo en equipo docente son una necesidad y una condición para el desarrollo de la autoevaluación institucional.

La evaluación institucional: funciones, agentes y temporalización

2



Introducción

Referirse a la evaluación en la institución escolar demanda considerar procesos y prácticas que ocurren cotidianamente y que involucran a todos sus miembros que de una manera u otra están comprometidos con ellas. Prácticas que históricamente han estado restringidas al ámbito del aula y al comportamiento de alumnos, íntimamente relacionados con la “acreditación” de los aprendizajes.

Esto ha llevado a que una práctica central para el desarrollo de la vida institucional se equipare con el señalamiento del error; la sanción y en algunos casos quede equiparada a situaciones que generan temor, miedo y muchas veces rechazo.

Por tanto, si se considera a la institución como unidad de cambio y a la vez como contexto de aprendizaje, se hace necesario resignificar las modalidades que asume la evaluación intentando construir prácticas que incluyan otros ámbitos y otros sujetos.

Es desde esta perspectiva que se aborda la naturaleza, funcionalidad, temporalización y agentes comprometidos en un proceso de evaluación que implique a la institución en su conjunto.

Ideas clave



- **Valoración y toma de decisiones son dos prácticas inherentes a la evaluación.**
- **De acuerdo con la función puede distinguirse entre evaluación formativa y evaluación sumativa.**
- **De acuerdo con el momento en el que se evalúa puede distinguirse entre evaluación inicial o diagnóstica, evaluación procesual y evaluación final.**
- **De acuerdo con los agentes implicados en el proceso evaluativo puede distinguirse entre autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.**

2.1. La funciones de la evaluación

La **evaluación** a diferencia de otros procesos de recolección y análisis de información incluye dos aspectos que es necesario recordar. Por un lado, supone **valorar las situaciones que se someten a estudio; es decir considerar en qué medida aquello que se observa se corresponde con la situación deseada**. Así, por ejemplo, cuando un equipo docente señala respecto de sus reuniones que *“son poco operativas o que se dilatan y no permiten avanzar en el trabajo que se propone, tenemos que pensar cómo cambiarlas. Hagamos un orden del día”* construyen apreciaciones que determinan el “valor” de dichas reuniones. Estas valoraciones se construyen en función de un parámetro que define aquello que se considera bueno, adecuado o satisfactorio. Es decir, están evaluando un **objeto determinado**, las reuniones, **en función de determinado parámetro** que ya sea de manera explícita o implícita tienen respecto de lo que las reuniones son o deberían ser.

Como **fruto de esa valoración se sigue una determinada toma de decisiones** “tenemos que cambiarlas, hagamos un orden del día”. Es decir, a partir de la valoración de una determinada situación se sigue en la evaluación una determinada decisión que intentará arbitrar las estrategias necesarias para que los objetivos que la acción se propone se cumplan.

Esto también sucede en la evaluación de los alumnos, cuando un alumno no aprueba una determinada asignatura, están en juego los parámetros a través de los cuales se mide aquello que se va considerar como mínimo indispensable para aprobar y seguidamente, a partir de la obtención de una nota determinada ese alumno podrá presentarse a recuperatorio y/o en el caso de un curso escolar podrá incluso repetir un año.

Valoración y toma de decisiones son dos prácticas inherentes a la evaluación.

Ahora bien; estos dos procesos no siempre ocurren de manera explícita. No siempre los criterios a través de los cuales se *valora* son explícitos para todos los implicados en la evaluación y no siempre la toma de decisiones implica generar prácticas para revertir las situaciones no deseadas. En algunos casos se puede tratar de garantizar la continuidad de una práctica que se considera adecuada, etc.

En el marco de la gestión institucional, la evaluación se transforma en una práctica intrínseca al desarrollo e implementación del PEI. Por tanto si el PEI expresa los principios y objetivos institucionales, la valoración de las prácticas se realizará en función de ellos. Seguidamente las decisiones deberían tender a elaborar e instrumentar estrategias que permitan acercarse a los objetivos institucionales.

Es a partir de lo expresado que cabe preguntarse *¿cuál/es es/son la función/es de la evaluación? ¿cuáles son los parámetros a través de los cuales se evalúa una situación?*

¿Es posible identificar distintas instancias y objetivos de evaluación según los momentos en que se desarrollan y de las personas que intervienen?

En este contexto, se hace posible distinguir distintos tipos de evaluación de acuerdo a las funciones que cumple a lo largo de la vida institucional. Si bien pueden identificarse diferentes tipos se considerará con Scriven dos que se diferencian por los objetivos que se persiguen al evaluar: formativa y sumativa. Al respecto, es conveniente recordar que esta clasificación sirve a los fines prácticos de la presentación que aquí se realiza y por tanto en las prácticas cotidianas no suelen darse de modo puro. Se trata de dar cuenta de la especificidad de cada una, para luego combinarlas de acuerdo a la complejidad de la situación que se analiza.

La evaluación sumativa

El ejercicio de una evaluación sumativa supone que la práctica que se estudia se ha concluido o por lo menos una fase de ella. Este tipo de evaluación puede servir para evaluar el logro de los resultados previstos en la elaboración de un proyecto específico o al terminar un curso escolar. Su finalidad es determinar en qué medida:

- Los resultados alcanzados se corresponden con los objetivos previstos.
- La planificación realizada favoreció la consecución de las metas prefijadas
- Se cumplieron los plazos previstos.

La evaluación sumativa permite analizar en perspectiva el desarrollo de un proyecto desde la instancia inicial de planificación hasta la instancia final de cierre y culminación del proyecto. Es, por tanto, un tipo de evaluación global que remite a todos los aspectos implicados en el proyecto y dado que se realiza una vez finalizado tiene la ventaja de poder analizarlo con más profundidad y minuciosidad.

Pero dado que se evalúa una vez concluido el proyecto, las mejoras que se propongan sólo podrán referirse a un proyecto futuro. Tiene, por tanto, más un carácter analítico que de intervención para cambiar el curso de las acciones. De este modo, su carácter valorativo se refiere a lo positivo o negativo de las acciones implementadas y las decisiones que se deriven promoverán la continuidad o no del proyecto; decisiones que de hecho pueden implicar corrección, mantenimiento o innovación.

Entre otras, las siguientes son algunas características de este tipo de evaluación:

- se realiza en un corto plazo de tiempo
- se desarrolla en un momento concreto
- se valora positiva o negativamente
- se toman decisiones que afectan el desarrollo futuro de acciones.

De lo expresado hasta aquí se deriva que es un tipo de evaluación conveniente para determinar la adecuación de los resultados finales alcanzados. No es conveniente para

evaluar procesos. Aún así, las evaluaciones que se hayan ido desarrollando a lo largo de la implementación de un proyecto pueden ser recuperadas en el momento de su valoración final.

La evaluación sumativa, entonces, permitirá definir la planificación de nuevos proyectos. Así, al finalizar un curso escolar se realiza este tipo de evaluación para valorar los proyectos que se implementaron y realizar las recomendaciones pertinentes para la formulación y definición de estrategias para el próximo curso escolar. De este modo, cuando se comience a pensar en las líneas de acción que se van a desarrollar en el nuevo año se deberían tener en cuenta las conclusiones vertidas en la evaluación del año anterior.

Por último es importante recordar que las apreciaciones no sólo deberían referirse a las dificultades o a los “errores” cometidos, sino también a resaltar los aciertos para capitalizar las experiencias positivas en la planificación futura. La evaluación en las instituciones educativas ha privilegiado el señalamiento del error y la sanción posterior, dejando de lado la posibilidad de recuperar las acciones positivas. Esta tradición llevó a que todos los docentes tengan claro aquello que ellos o sus alumnos hacían “mal” pero en general lo bueno, adecuado, positivo no suele recordado.

Hacer historia y permitir que las experiencias positivas también formen parte de la memoria institucional es una necesidad, si se desea optimizar y potenciar el desarrollo de la vida institucional. No todo lo que se hace, se hace mal, y eso también debería formar parte de las conclusiones de una evaluación sumativa.

La evaluación formativa

La evaluación formativa se realiza en la marcha del desarrollo de un proyecto, acción o práctica. Se trata de **crear un proceso de reflexión, evaluación y acción de modo de instrumentar las estrategias necesarias para mejorar en la marcha el devenir del proyecto.**

La evaluación formativa supone el monitoreo de las acciones que se desarrollan, conformando un sistema de información que permita tomar decisiones de manera inmediata, a los efectos de corregir o modificar los cursos de acción en el propio transcurso de la acción. A diferencia de la evaluación sumativa, la potencialidad de este tipo de evaluación se vincula con la **posibilidad de incidir en las acciones que se evalúan en el mismo momento en que se realizan.** Una evaluación en proceso **busca constantemente prevenir posibles dificultades** intentando implementar acciones que faciliten el logro de los resultados. En este sentido, no es necesario esperar que finalice un proyecto para criticarlo sino que es deseable que los ajustes se realicen durante su implementación.

Dado que **se realiza de modo continuo posee un carácter regulador y por tanto tiene un efecto inmediato en la vida cotidiana de la institución.** Desde esta pers-

pectiva se hace difícil identificar un momento de toma de decisiones y otro de aplicación ya que el ejercicio de toma de decisiones es permanente y simultáneo a todo el proceso.

De este modo la evaluación formativa tiene entre otras las siguientes características:

- Posee continuidad a lo largo de la marcha del proyecto.
- Incluye un proceso de valoración constante acerca de lo que se está haciendo y aquello que se desea lograr.
- Implica un compromiso inmediato con la acción.
- Supone un proceso de ajuste y revisión constante de las acciones.
- Permite redefinir las estrategias en función de los emergentes no previstos al comienzo.
- Brinda un registro constante de información.
- Demanda que quien evalúa esté de un modo u otro comprometido en la acción.

La evaluación formativa, entonces, implica la construcción de un modelo de trabajo institucional vinculado con la reflexión en y sobre la acción que involucra directamente a quienes están comprometidos en ella.

Asimismo, debido a que los resultados que se consiguen tienen íntima relación con los procesos que se desarrollan, la evaluación formativa se constituye en una fuente esencial de la evaluación sumativa.

El gráfico que se presenta a continuación expresa la relación entre estos dos tipos de evaluación.

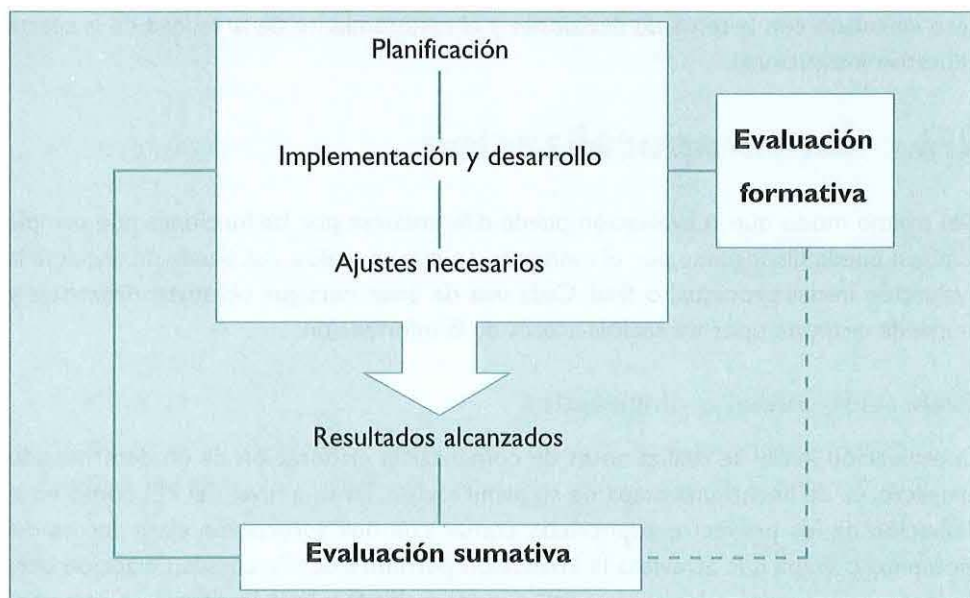


Gráfico N° 2: "Las funciones de la evaluación".

Es desde esta perspectiva que es posible diferenciar estos dos tipos de evaluación identificando sus ventajas y desventajas, así como los ámbitos más adecuados para su realización de acuerdo a los fines que se persiguen.

Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa
Evalúa procesos.	Evalúa productos terminados.
Es parte integrante del mismo proceso que decide evaluar.	Se ubica al final del proceso, cuando ha finalizado.
Se propone mejorar el proceso a evaluar.	Se propone determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos.
La toma de decisiones es inmediata al proceso.	Permite tomar medida a medio y largo plazo.

Cuadro N° 2: Ventajas y desventajas de la evaluación formativa y sumativa.

La identificación de estos dos tipos y funciones de la evaluación no debería llevar a oponer la evaluación de los resultados vs. la evaluación de procesos. Considerar en qué medida se alcanzan los resultados que se persiguen es un proceso inherente a la gestión. De hecho es a través de esos “resultados” que se va conformando la identidad e historia institucional. Seguidamente, conocer los procesos que permiten llegar a esos resultados es también indispensable ya que es justamente sobre procesos que se podrá operar. Evaluación sumativa y formativa, entonces, son dos caras de un mismo proceso vinculado con la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa institucional.

2.2. La temporalización

Del mismo modo que la evaluación puede diferenciarse por las funciones que cumple también puede distinguirse por el momento en que se realiza. Así, puede distinguirse la evaluación inicial, procesual o final. Cada una de éstas persigue objetivos diferentes y demanda distintos tipos de análisis acerca de la información.

Evaluación inicial o diagnóstica

La evaluación inicial se realiza antes de comenzar la elaboración de un determinado proyecto; es de hecho una etapa de su planificación. Tanto a nivel del PEI como en la definición de los proyectos específicos, contar con una apreciación clara acerca del momento o etapa que atraviesa la institución permitirá definir cursos de acción pertinentes y adecuados a las características y necesidades de la institución en un momento dado.

De hecho, este tipo de evaluación facilita la construcción de estrategias de acción que sean adecuadas, pertinentes y posibles para ese estado de situación diagnosticado. Muchas veces en la planificación de proyectos se proponen estrategias que no se condicen con el momento institucional o que no dan cuenta de las prioridades institucionales y por tanto no logran comprometer a los miembros de la institución en su desarrollo.

Si bien en este tipo de valoraciones pueden participar todos los miembros de la institución, es el equipo directivo quien está en mejores condiciones, por el lugar que ocupa, para a partir de este tipo de diagnósticos tomar las decisiones más adecuadas. Preguntarse por el estado de situación institucional, principalmente por sus necesidades y prioridades y posteriormente promover la elaboración de un plan de acción viable es una tarea del equipo docente pero principalmente de los directivos.

De este modo la evaluación inicial es valorativa, pero también **identificativa** ya que permite obtener información acerca de los diferentes ámbitos institucionales identificando sus fortalezas, debilidades, problemas y prioridades. Es decir, identificar los **condicionantes** para la implementación y desarrollo de proyectos.

La evaluación inicial, entonces consiste en:

- Conocer los recursos con los que cuenta cada institución para fomentar posteriormente su optimización.
- Conocer la singularidad del contexto institucional.
- Identificar las necesidades para diseñar las estrategias de acción.
- Preguntarse acerca de la realidad institucional, y la adecuación de las acciones que se desarrollan.

En la evaluación inicial deberían considerarse aspectos vinculados con:

- El entorno: Características de la comunidad, de las familias. Instituciones que existen en la zona, etc.
- Los recursos existentes en la institución: Instalaciones, equipamientos, servicios, presupuesto, etc.
- Clima y relaciones institucionales: Existencia de equipos de trabajo, clima institucional, redes de comunicación, motivación, pertenencia, compromiso, normas de convivencia, etc.
- Proyectos existentes: Resultados alcanzados, dificultades detectadas, continuidad, mantenimiento del proyecto.
- Alumnos: Matrícula, repitencia, rendimiento, etc. Participación en la institución. Existencia de un centro de estudiantes, expectativas, compromiso, valoraciones.
- Padres: Participación en la institución, expectativas, valoraciones acerca de la institución.
- El equipo docente: Participación en la gestión institucional, funcionamiento del equipo, motivación.
- Equipo directivo: Coordinación, liderazgo, comunicación, etc.

La consideración de estos aspectos debería servir para **identificar los problemas institucionales, pero también para visualizar las fortalezas que se convertirán en puntos de apoyo en la implementación del PEI**. La identificación de estas fortalezas en el marco de la gestión institucional es indispensable para la posterior planificación e implementación de los proyectos específicos. Si los problemas permiten priorizar los cursos de acción a seguir, las fortalezas permitirán definir el cómo de esos cursos de acción. En otras palabras, los problemas indican **qué hacer**, y, las fortalezas indican **cómo**.

Dado que **el diagnóstico es una herramienta para optimizar la planificación institucional no debería convertirse en un fin en sí mismo. Por tanto, es importante no perderse en el cúmulo de información detectando los aspectos relevantes y desechando aquellos que no tienen incidencia para la gestión**.

Por último, la información reseñada más arriba podría organizarse teniendo en cuenta los diferentes ámbitos de la gestión.

Ámbitos de la gestión	Fortalezas	Problemas identificados	Consecuencias para la implementación del PEI y/o de los Proyectos específicos
Académico/ curricular Administrativo Gobierno Institucional Organizativo Recursos			

Cuadro N° 3: "La sistematización de la información en la evaluación inicial".

Evaluación procesual

La **evaluación procesual** está estrechamente vinculada con la evaluación formativa. Se trata de un tipo de evaluación que **implica al conjunto de los miembros involucrados en el desarrollo de un proyecto**. Supone un **proceso de valoración continua y permanente acerca del devenir institucional; por tanto tiene un carácter dinámico y diacrónico**.

Dado su carácter continuo y de seguimiento en la marcha, se construye a través de lecturas sistemáticas y concretas sobre la vida cotidiana de la institución. De modo que la sistematicidad que supone todo proceso de evaluación no debería generar procesos de recolección de información muy ambiciosos, que no permitan concentrarse en el objetivo de la evaluación procesual: ajustar las acciones para el logro de los resultados previstos. Muchas veces el afán de contar con mucha información hace perder de vista el “para qué” de esa información.

De este modo los **objetivos** de la evaluación procesual se vinculan con:

- El asesoramiento y la orientación.
- Corrección y reorientación de estrategias y acciones.
- Seguimiento en la marcha de proyectos.

Si la evaluación diagnóstica se realiza al comenzar un curso escolar o como una etapa de la planificación de un proyecto, la evaluación procesual es inherente a su implementación.

Ahora bien, cabe preguntarse, **¿qué se evalúa?, ¿quién evalúa?**

Este tipo de evaluación demanda la consideración de diferentes niveles de análisis y de implicación en el proceso. Así por ejemplo, el equipo directivo debería realizar un seguimiento continuo de la institución en su totalidad contemplando el funcionamiento de los ciclos, el desarrollo de los proyectos específicos, de los ámbitos de la gestión, etc. A los docentes les corresponde de manera más directa el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a nivel del aula, el funcionamiento del ciclo en el que trabajan, el desarrollo del proyecto específico en el que están implicados, etc. A los alumnos les corresponde evaluar su propio proceso de aprendizaje, el funcionamiento de su grupo, así como los proyectos en los que están implicados.

Los aspectos a evaluar no son muy diferentes de la anterior; pero sí lo son las miradas y preguntas que originan esta evaluación. Así, el eje sobre el que gira la evaluación procesual se vincula con la posibilidad de contar información acerca de qué se está haciendo en la institución, cómo se está haciendo y seguidamente valorar la necesidad de corregir los cursos de acción para implementar los ajustes necesarios o fortalecer las acciones tal como se habían planificado y se están desarrollando.

Aspectos	¿Qué se hace?	¿Cómo se hace?	Mantenimiento Corrección Ajustes
<p>Ámbitos de la gestión (académico curricular, recursos, gobierno, servicios, organización):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyectos en marcha - Equipo docente - Equipo directivo - Funcionamiento de ciclo/ departamento - Relaciones con la comunidad - Otros... 			

Cuadro N° 4: "La sistematización de la información en la evaluación procesual

La evaluación como práctica sistemática, no es una acción común en las escuelas y cuando es incluida se suele realizar al finalizar una etapa o un proyecto. Sin embargo, **la evaluación procesual** puede favorecer la construcción de una **gestión proactiva**, en tanto permite conocer los cursos de acción e identificar la necesidad de introducir modificaciones tendientes a potenciar su desarrollo. En este sentido, el eje de este tipo de evaluación está en la detección de dificultades y la toma de decisiones de modo tal de poder dar respuestas a las situaciones críticas.

La evaluación final

La evaluación final tal como su nombre lo indica supone analizar, valorar y ponderar los resultados alcanzados al finalizar un determinado proyecto o un determinado curso escolar. En tanto apreciación que se realiza al concluir una acción se corresponde con las funciones que se atribuyeron a la evaluación sumativa.

Este tipo de evaluación encuentra sentido en la **apreciación de los logros alcanzados valorando sus efectos positivos, negativos y/o no previstos en la planificación inicial, buscando encontrar las causas y factores que intervinieron en el logro de esos resultados**. Tal como se expresó anteriormente el análisis de causas no sólo apunta a explicar dificultades sino también a explicar situaciones que se evalúan como positivas. Dado que no sólo se trata de producir transformaciones sino también de poder garantizar su continuidad a través del tiempo, el análisis de los factores facilitadores es tan importante como el de los inhibidores; es sobre este análisis que se podrán reproducir y transferir experiencias exitosas a otros ámbitos de la gestión o incluso a otras instituciones.

La evaluación final, entonces, consiste en medir el grado de consecución de los objetivos prefijados, así como analizar las acciones desarrolladas valorando la relación entre éstas y los logros obtenidos a la vez que permite detectar nuevas necesidades.

Es a partir de lo expresado que pueden distinguirse algunos objetivos que por su grado de especificidad le son propios a la evaluación final:

- Analizar y valorar los resultados obtenidos a lo largo de un curso escolar.
- Diagnosticar los factores que incidieron en el logro de determinados resultados y los que inhibieron su consecución.
- Identificar situaciones no previstas en la planificación.
- Detectar nuevas necesidades para incluir en futuras planificaciones.
- Formular propuestas para el nuevo curso escolar o para la confección de otro proyecto específico.
- Formular propuestas de corrección, mantenimiento o innovación.
- Analizar la adecuación y viabilidad de los proyectos en función del contexto institucional y proponer las modificaciones necesarias.
- Analizar la adecuación de las líneas de acción implementadas con las directrices emanadas del PEI.
- Informar los resultados obtenidos a la comunidad escolar y dar a conocer a todos los miembros de la institución los logros y dificultades de cada proyecto y/o cada equipo, ciclo, curso, etc.

Si bien la evaluación de los resultados obtenidos por una institución educativa se vinculan estrechamente con los resultados obtenidos por sus alumnos, la evaluación institucional no debería reducirse únicamente a este aspecto.

En este proceso se podrían considerar como referentes a tener en cuenta:

- a) La planificación inicial y la distribución de recursos, responsables y tiempos realizadas. Es decir, valorar la adecuación de las metas prefijadas, las acciones previstas y los logros alcanzados.
- b) Comparar el estado de situación inicial con los resultados alcanzados luego de haber implementado un determinado proyecto, estableciendo en qué medida el proyecto permitió dar respuesta a las demandas y necesidades previstas en la planificación.

De este modo, en la evaluación se podrían considerar los mismos aspectos que en los otros momentos evaluativos intentado dar respuesta a cuestiones, logros alcanzados, dificultades encontradas, causas, propuestas y sugerencias para incorporar en futuras planificaciones.

Aspectos	Resultados obtenidos previstos y no previstos (logros y dificultades)	Factores que intervinieron. (Causas)	Propuestas y sugerencias
<p>Ámbitos de la gestión (académico curricular, recursos, gobierno, servicios, organización):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyectos implementados - Organización, distribución y asignación de recursos - Equipo docente - Equipo directivo - Funcionamiento de ciclo/departamento - Relaciones con la comunidad - Otros... 			

Cuadro N° 5: "La sistematización de la información en la evaluación final"

Por último cabe recordar que dado que la evaluación final es una etapa más en el proceso de evaluación no puede ser realizada de modo aislado. La evaluación debe contemplar y completar los análisis realizados tanto en el proceso como al inicio. Así, además de *organizar, sistematizar y valorar lo realizado*, esta evaluación debería permitir *planificar y proyectar las acciones para el siguiente curso escolar* por lo que el diagnóstico debería contemplar los resultados de la evaluación final.

2.3. La evaluación según sus agentes

La evaluación en las escuelas ha estado vinculada con valoraciones realizadas en situaciones de asimetría entre el que emite el juicio y quien es evaluado. El supervisor evalúa al director y éste a los docentes quienes a su vez evalúan a sus alumnos. Este tipo de evaluación se corresponde con la idea de evaluación como identificación de errores o anomalías y la consecuente sanción derivada de estos juicios, limitándose a calificar y clasificar sujetos.

Pero si se desea que la evaluación forme parte de un proceso más amplio vinculado con el crecimiento y desarrollo institucional se hace necesario revisar la evaluación también en función de las personas que intervienen en ella.

La evaluación puede ser realizada por diferentes personas, ya sea por quienes intervienen en las acciones o por personas que si bien forman parte de la institución no intervinieron directamente en la implementación del proyecto. Por ejemplo, un director puede evaluar una situación sin necesariamente estar implicado en ella, junto con los miembros del equipo directivo su propio funcionamiento o el funcionamiento general de la institución.

De este modo, se puede distinguir entre *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación*.

La autoevaluación

La autoevaluación supone evaluarse a uno mismo; es decir, agente y objeto de evaluación se corresponden. Se trata de la evaluación que **realizan los implicados en la acción**. Por tanto, **es un tipo de evaluación formativa que incluye la reflexión que los sujetos realizan sobre sus propias acciones**.

Este tipo de evaluación, suele ser realizada de manera permanente en tanto en el desarrollo de una acción constantemente se valoran y toman decisiones. Aún así, no siempre se realizan de modo deliberado.

En general, la evaluación puede ser vivida como una práctica “amenazadora”, frases como “hoy viene el supervisor”, “hoy entran a observar mi clase”, “mañana es el examen”, etc., dan cuenta de este fenómeno. La autoevaluación no escapa a esta sensación y en cierto sentido demanda mayor compromiso ya que los juicios se emiten sobre la propia acción. Por tal motivo, para que pueda volverse una práctica sistemática, es importante que la institución construya y ofrezca espacios y herramientas que la faciliten.

En este marco, es importante diferenciar la evaluación como valoración de la persona de aquella que supone evaluar una práctica profesional tendiente a mejorarla y potenciarla. La autoevaluación es, quizá, una herramienta crucial para fomentar el crecimiento y desarrollo profesional en tanto permite que sea el propio sujeto quien valore y tome decisiones sobre sus prácticas.

Sin embargo, tal como se verá a continuación la heteroevaluación y la coevaluación forman parte de un proceso que se complementan en la medida que ofrecen distintas miradas sobre un mismo fenómeno y por tanto brindan la posibilidad de contar con análisis más ricos y profundos.

Para que la autoevaluación se vuelva una práctica institucional que incluya también la autoevaluación de los alumnos es importante que sea promovida y sostenida por la institución en su totalidad. Asimismo, la autoevaluación no sólo refiere a los sujetos implicados sino también y especialmente a la institución como sujeto y objeto de evaluación.

La coevaluación

La coevaluación consiste en la evaluación mutua, en equipo acerca de una actividad o un proyecto determinado. Si la autoevaluación supone una práctica más individual o personal, la coevaluación refiere a la reflexión entre pares acerca del funcionamiento de un equipo de trabajo, sus relaciones, el clima, sus prácticas, etc.

Consiste en un coloquio en donde se valora el contenido del trabajo, los objetivos, los logros alcanzados, las dificultades, la distribución y uso de los recursos, así como las actuaciones individuales en el marco de las acciones grupales.

En este sentido, la coevaluación incluye a la autoevaluación; es decir, para que un equipo se pueda evaluar a sí mismo, es necesario que cada uno de sus miembros se autoevalúe.

Generalmente es difícil encontrar en las planificaciones momentos destinados a este tipo de reflexiones colectivas, ya que ésta, como se dijo anteriormente, ha estado vinculada con juicios que realiza alguien con mayor jerarquía o se realiza al culminar una etapa/proyecto.

Los caminos a través de los cuales se puede realizar este tipo de evaluación son diversos; sin embargo, si no hay costumbre en el equipo debería comenzarse valorando los resultados positivos. De hecho, trabajar en equipo demanda un aprendizaje complejo, y la coevaluación debería fomentar y potenciar ese trabajo.

La heteroevaluación

La heteroevaluación refiere a la evaluación que realiza una persona sobre otra.

Se trata de apreciaciones de “otros” que por no estar implicados directamente en la situación pueden tener una mirada más “ajena” para apreciar dicha situación y aportar aspectos que quienes están involucrados en ellas, muchas veces no las pueden observar.

La heteroevaluación puede referir a la evaluación que realiza un docente sobre sus alumnos, el equipo de un ciclo sobre los docentes de otro ciclo, el director sobre los docentes, o el supervisor sobre el equipo de una institución.

Para que las conclusiones de la heteroevaluación sean incorporadas en la práctica es importante que exista empatía entre los implicados y reconocimiento sobre la expertise del evaluador. En otras palabras, el sujeto que evalúa debe ser valorado y respetado por quienes son evaluados.

Asimismo, dado que se trata del juicio que realiza una persona sobre otra, se hace necesario tener cuidado acerca las apreciaciones que se emiten y el momento en que se emiten. Muchas veces, una persona o una institución puede no estar “preparada” para escuchar un juicio en ese momento por lo que el juicio que buscaba un efecto positivo puede generar su contrario, actitudes de rechazo, malestar o resistencia.

R

La evaluación debe ser fruto de una decisión y una intención institucional. Son muchas las prácticas evaluativas que se llevan adelante de manera cotidiana en una institución, aunque no todas sean sistematizadas u organizadas.

Los procesos de evaluación forman parte de todo proceso de aprendizaje, por lo tanto la institución debe asumir una cultura evaluativa como parte de una práctica de aprendizaje y crecimiento institucional. Es decir, la institución debe pautar y guiar procesos de evaluación para que ésta sea una instancia válida para el monitoreo o revisión de proyectos.

Para esto es importante superar concepciones que restringen a la evaluación sólo al momento por el que atraviesan los alumnos, como instancia necesaria para la acreditación.

Se pueden distinguir los tipos de evaluación según sus funciones, los agentes o el momento en que se realiza.

Algunas cuestiones metodológicas

3

Introducción

La evaluación como práctica institucional suele realizarse en los establecimientos escolares de diversas maneras. La más común es aquella que incluye la aplicación de un instrumento “prueba” para valorar y apreciar el nivel de conocimiento que los alumnos alcanzaron acerca de una determinada área de conocimiento.

Sin embargo, si se desea evaluar de manera sistemática y deliberada la vida institucional se hace necesario contemplar el trabajo con otros instrumentos e incorporar otro tipo de información que permita analizar la vida institucional y no sólo el rendimiento de los alumnos.

A tal efecto se ofrecen algunas herramientas de tipo metodológico que pueden facilitar los procedimientos de evaluación institucional.

Ideas clave



- La evaluación institucional es una práctica compleja que demanda la utilización y combinación de diversas metodologías.
- La evaluación institucional implica la consecución de diversas fases que incluyen a la planificación, implementación, análisis de la información y elaboración de informes y difusión de los resultados.

3.1. Cuestiones preliminares

Las prácticas de evaluación han estado por muchos años en medio de la disputa entre métodos. Disputa que llevó a oponer la recolección y análisis cuantitativo de los procedimientos cualitativos. Por métodos cuantitativos se suele entender los estudios de carácter experimental o cuasi-experimental, los análisis estadísticos, estudios de muestras, etc. Entre los estudios cualitativos se incluyen los estudios de caso, las entrevistas en profundidad, la observación participante o los estudios de tipo etnográfico.

Ahora bien, si bien es cierto que cada método obedece a una lógica particular respecto del tipo de información que se recoge, como del tipo de conclusiones a las que permite arribar, esto no supone que la aplicación de uno u otro método sea excluyente. La suposición de que un método sólo sirve para medir resultados y otros procesos no parece ser tan cierta. Un estudio de casos también puede permitir valorar resultados así como en muchos casos datos de tipo estadístico pueden ayudar a describir procesos.

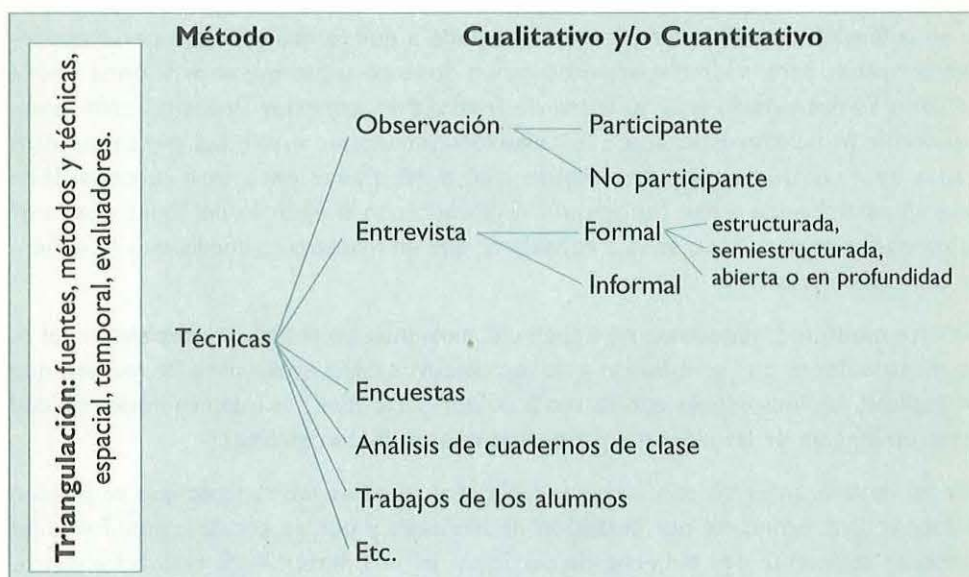
Tal como lo proponen Cook y Reichardt (1995) la elección de un método de evaluación depende, al menos en parte, de la situación que se desee abordar. En algunas situaciones el procedimiento más adecuado será cualitativo; en otras cuantitativo y en algunos casos será conveniente combinar ambas metodologías. De este modo, más que optar entre métodos como si se tratara de realidades excluyentes habría que considerar qué se desea evaluar, que tipo de información es necesario recolectar y por último que método permite cumplir con los objetivos de la evaluación de manera más eficaz. Mantener esa división metodológica no haría más que empobrecer las prácticas evaluativas que se desarrollen. De hecho más que hablar de métodos buenos y malos se trata de emplear, como proponen los autores recién citados, los métodos que resulten más adecuados a las necesidades evaluativas sin atender a las afiliaciones tradicionales de los métodos.

En este marco cabe proponer algunos criterios propuestos que pueden ayudar en este proceso de elección:

- a) *Adaptabilidad.* La selección de métodos debería realizarse en función del momento, las situaciones y los lugares que se desean evaluar. Por ejemplo, si se desea conocer la opinión de los padres acerca de la institución será conveniente aplicar una encuesta que permita acceder a todos los padres de manera adecuada y con un menor gasto de tiempo. Si bien las entrevistas en profundidad pueden ser muy ricas para que las personas se expresen y viertan todas sus opiniones, demandan un costo muy alto de tiempo del que no siempre se puede disponer. Es decir, se trata de tener una actitud sensible y abierta a las exigencias y características del medio.
- b) *Variabilidad.* Una forma de contar con información fiable es a través de la utilización de distintos tipos de instrumentos que permitan contrastar y comparar la información. Así, la observación del aula debería ser contrastada con la realización de entrevistas con alumnos y docentes. Asimismo la información que se recolecta a través de la observación puede servir de base para elaborar las preguntas de la entrevista y ésta a su vez puede permitir ampliar la información recolectada a través de la observación.
- c) *Gradualidad.* El estudio de una situación puede ser realizado de manera paulatina, de modo tal de acercarse al conocimiento de una situación de manera sucesiva e ir profundizando a través de acercamiento cada vez más profundos. Así, se puede comenzar realizando una encuesta con preguntas cerradas o semicerradas y continuar si se considera necesario a través de la realización de un entrevista en profundidad.

- d) *Pertinencia*. El conocimiento de la realidad y de los distintos tipos de técnicas aconsejará la utilización de una en particular según la naturaleza de los datos que se desean obtener. Así, si se desea conocer lo que piensa un docente sería aconsejable hacerlo a través de una entrevista.
- e) *Dominio*. La selección de una técnica u otra debería realizarse, también, en función de la expertez que tenga el evaluador. Así podría ser que para una persona sea más fácil acercarse a través de la observación y para otras a través de la entrevista porque es una técnica que maneja o domina mejor.

A continuación se presenta un cuadro que muestra los distintos métodos y técnicas posibles de utilizar en un proceso de evaluación. Algunas de ellas han sido descritas en el manual 7 “Gestión administrativa” de esta misma colección.



3.2. Sobre hipótesis e indicadores

En los últimos años, cada vez que se hace referencia a los procesos de evaluación, de una manera u otra se está haciendo referencia a los indicadores. Pero qué son los indicadores, en qué consiste evaluar a través de indicadores, etc., son algunas de las preguntas que suelen hacerse quienes deben asumir la tarea de la evaluación institucional. A algunas de estas cuestiones se intentará dar respuesta a continuación.

En primer lugar, es posible preguntarse qué es un indicador. Al respecto cabe señalar que cotidianamente se utilizan indicadores en las instituciones pero no necesariamente se hace de manera sistemática o en muchos casos esos indicadores son implícitos incluso para quien lo utiliza.

Cuando un docente señala que un alumno es solidario y buen compañero, para llegar a esa afirmación tuvo que haber utilizado algunos indicadores, por ejemplo: entiende que el alumno es solidario porque ayuda a sus compañeros, porque cuando hay que resolver un problema siempre se ofrece, etc. Asimismo, cuando los alumnos dicen de un docente que es buen maestro lo hacen en función de indicadores tales como: les explica las unidades, responde a las preguntas, cuando alguien se equivoca no los castiga, etc.

En todos estos casos, aún cuando puede ser de manera implícita se han utilizado indicadores. Los **indicadores**, consisten, entonces, en **señales a través de las cuales se aprecia la presencia o ausencia de un determinado fenómeno; es decir, constituyen rastros, huellas, pistas a través de las cuales se puede concluir que se está frente a la presencia de una situación x.**

La dificultad en la construcción de indicadores de manera sistemática, radica justamente en la función que ellos cumplen y esto debido a que lo que para una persona pueden ser pistas para valorar la actividad de un docente como buena para otras puede no serlo. Es decir, **dado que se trata de formas de apreciar una situación para construir indicadores se hace necesario consensuar entre las personas que van a evaluar una situación cuándo qué debe pasar para que se considere que se está frente a ese fenómeno.** Siguiendo con el ejemplo del “buen docente” habrá que acordar cuándo se va a considerar que un maestro es bueno, qué se entiende por buen maestro.

De este modo, los indicadores no tienen una existencia en sí sino que dependen del tipo de situaciones que se estudian y de los objetivos de la evaluación. De manera que en realidad, los indicadores que se van a utilizar para “leer” una determinada realidad están en función de las hipótesis y aspectos que se deseen estudiar.

Por tal motivo, antes de considerar los distintos tipos de indicadores que se pueden utilizar cabe preguntarse por la noción de hipótesis y por su construcción. Todas las personas solamente por el hecho de participar en una determinada realidad construyen hipótesis acerca de ella. Las hipótesis son enunciados a través de los que se intentan explicar determinadas situaciones. Por ejemplo cuando un docente dice respecto de un alumno: “no aprende porque tiene problemas en la casa”, está construyendo una hipótesis; en ella afirma que las dificultades del aprendizaje se deben a problemas en su hogar. En muchos casos estos enunciados no son más que “supuestos” que han sido contruidos a lo largo de la experiencia profesional y que tienen influencia decisiva en el comportamiento y las conductas cotidianas. Si un docente entiende que las dificultades del aprendizaje se deben sólo a problemas familiares, entonces actuará en función de esa explicación y sus actuaciones se limitarán a llamar a los padres.

Dado que estos supuestos tienen gran incidencia en las actuaciones de las personas, es deseable que sean puestos a prueba buscando rastrear si no hay otros factores que estén influyendo en esa situación.

Retomando el ejemplo presentado, es probable que más allá de los problemas hogareños hayan otros factores que estén influyendo en el aprendizaje de ese alumno, que obedezcan a cuestiones que tienen que ver con el ritmo, interés, etc. y sobre los que el docente puede influir de manera directa proponiendo actividades que favorezcan su proceso de aprendizaje.

Las hipótesis son enunciados que explican un fenómeno y que relacionan por los menos dos procesos o situaciones intentando encontrar sus causas.

En el ejemplo se relacionaba por un lado el aprendizaje de un alumno con su familia y posteriormente con las actividades que proponía el docente.

La sistematización de esos supuestos en hipótesis explícitas permitirá someterlas a análisis en el marco del equipo docente generando así procesos de reflexión en y sobre la acción. Entre otros aspectos, la diferencia entre los enunciados implícitos y las hipótesis explícitas radica justamente que al ser formuladas y conocidas por todos los miembros del equipo es posible ponerlas a prueba, contrastarlas con la realidad; es decir operar sobre ellas. Dado que los enunciados implícitos son supuestos que actúan tácitamente guiando la acción, sistematizarlos y explicitarlos se vuelve imprescindible para poder actuar sobre ellos y transformar consecuentemente las prácticas cotidianas.

Ahora bien; cabe preguntarse cómo se ponen a prueba estos supuestos. En primer lugar, es posible proponer que para contrastar hipótesis se debería recolectar información y seguidamente analizarla de manera sistemática. Pero para poder hacer esto es necesario contar con indicadores que permitan apreciar si efectivamente se está frente a la presencia o ausencia de esos fenómenos y posteriormente si hay relación entre los procesos que se están considerando o sino hay otros factores que estén interviniendo en dicha situación.

En todo caso, se trata de intentar encontrar las causas que generan determinados procesos o situaciones para luego poder incidir en ellas.

A continuación se presentarán algunos indicadores que pueden ayudar en el proceso de evaluación institucional en los diferentes momentos y etapas enunciadas en el capítulo anterior.

La evaluación inicial

A) Elemento previo: el entorno

- Características generales del entorno.
 - Zona urbana, rural o semiurbana.
 - Existencia de parques, descampados, polideportivos, bibliotecas, empresas, fábricas, hospitales, instituciones escolares, etc.
- Integración con el entorno.
 - Relación entre la institución y otras instituciones de la zona, tipos de colaboración, objetivos y tipos de actividades que se desarrollan.

B) Recursos materiales

- Edificio
 - Instalaciones existentes (laboratorio, taller, salón de usos múltiples, biblioteca, aulas, sala docente).
 - Utilización de las instalaciones: distribución y organización. Grados de conservación.
- Espacio
 - Porcentaje de utilización de los espacios.
 - Tipo de distribución.
 - Accesibilidad y disponibilidad, criterios utilizados para su organización.
- Equipamiento
 - Utilización y distribución.
 - Disponibilidad y uso de material didáctico. Accesibilidad al material didáctico por parte de docentes y alumnos.
 - Organización, acceso y disponibilidad de los recursos de la biblioteca.
- Servicios: funcionamiento del comedor y otros servicios.

C) Recursos personales

- Docentes.
 - Horario (jornada simple o completa).
 - Antigüedad, formación profesional, cursos y seminarios, especialidades, intereses y motivaciones, disponibilidad y dedicación.
 - Rotación docente.
- Equipo docente.
 - Relaciones interpersonales, frecuencia del trabajo en equipo, trabajo en equipo por año, área, ciclo, etc.
 - Motivación y participación.
 - Tipo y grados de colaboración, promoción y dinamización de actividades colectivas.
- Equipo de conducción.
 - Funcionamiento y relaciones al interior del equipo.
 - Delegación de tareas.
 - Relación con el equipo docente y otros miembros de la comunidad educativa.
- Personal no-docente.
 - Antigüedad en la institución.
 - Participación en la vida institucional.
 - Relación con el equipo de conducción, tipo y grado de colaboración.

Alumnos

- Entorno social.
 - Características de la familia y del entorno, distancia de la vivienda a la escuela, lengua materna, etc.
- Predisposición hacia la institución.
 - Grado de satisfacción respecto de la institución, participación y motivación, relación con el equipo docente.

- Existencia y funcionamiento del consejo de alumnos. Participación en el consejo de convivencia.

Familias:

- Participación en la institución.
 - Existencia y funcionamiento de la Cooperadora escolar.
 - Asistencia y participación en asambleas institucionales y reuniones de padres.
 - Asistencia y participación en actividades extraescolares.
- Percepciones, valoraciones y expectativas respecto de la institución. Relación con el equipo docente y el equipo de conducción.

C) Resultados obtenidos en cursos anteriores.

- Rendimiento escolar del curso anterior: promoción, repitencia y desgranamiento escolar, etc.
- Proyectos implementados y resultados obtenidos.
 - Obstáculos y facilitadores identificados en su implementación,
 - Grado de adecuación a lo planificado, ajustes realizados, resultados obtenidos.
 - Dificultades detectadas.
- Implementación y desarrollo de las normas de convivencia: conflictos identificados, funcionamiento del consejo escolar.

D) Proyecto Educativo Institucional

- Grado y etapa de elaboración e implementación.
- Explicitación de las intenciones educativas, ajustes necesarios, integración de las necesidades y demandas detectadas en el entorno.
- Niveles de participación de la comunidad escolar en su elaboración.
- Implementación:
 - Dificultades identificadas.
 - Ajustes necesarios.
 - Resultados obtenidos.
 - Coherencia y coordinación en las diferentes líneas de acción.
 - Detección de nuevos problemas y necesidades.
- Programación curricular
 - Adaptación, desarrollo y secuenciación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
 - Explicitación de criterios y estrategias metodológicas.
 - Incorporación de temas transversales.
 - Implementación: impacto en los resultados académicos de los alumnos.
- Reglamento Institucional.
 - Grado de aplicación, dificultades identificadas.
 - Ajustes necesarios.
 - Impacto en la resolución de conflictos institucionales.

E) Equipo directivo

- Liderazgo.
 - Relación y respaldo por parte de la comunidad escolar.
 - Capacidad de motivación y animación.
 - Grado de aceptación de sus solicitudes y pedidos.
 - Consolidación de proyectos y equipos de trabajo.
- Capacidad de coordinación.
 - Delimitación de las competencias y responsabilidades de los distintos miembros de la institución y equipo de trabajo.
 - Agenda de trabajo: existencia, distribución de tareas y tiempos.
 - Delegación de tareas.
 - Reuniones de equipo: existencia de calendario, agenda y temas a tratar; participación y toma de decisiones.
 - Circulación de la información: canales de comunicación.
- Planificación.
 - Agenda de trabajo: distribución de tareas, tiempos sobrecarga de unas tareas por sobre otras.
 - Carácter proactivo o reactivo de su trabajo. Previsión de dificultades y elaboración de líneas de acción viables.
- Capacidad de ejecución.
 - Grado de implementación de las decisiones, participación, capacidad para ajustar planificaciones en la marcha.
- Evaluación.
 - Previsión de instrumentos y procedimientos de seguimiento y monitoreo de los diferentes proyectos y actividades.
 - Grado de conocimiento sobre el trabajo en la aulas y de los equipos docentes.
 - Participación y construcción de momentos de autoevaluación institucional.
 - Devolución a los docentes de informes de heteroevaluación.

Evaluación procesual

A) Relaciones entre la institución y la comunidad.

- Relación con las familias.
 - Comunicación sobre las actividades escolares, canales y circulación de la información.
 - Reuniones y atención a padres; información acerca de la marcha académica de los alumnos.
 - Participación de las familias en la institución (consejos, cooperadora, actividades extraescolares, etc.).
- Cooperadora escolar.
 - Comunicación y colaboración entre la cooperadora y el equipo directivo.
 - Participación en las actividades de la escuela. Organización de actividades extraescolares. Participación en reuniones conjuntas con el equipo docente.

- Implementación de proyectos que incluyan el trabajo con otras instituciones de la comunidad.
- Tipos de intercambio, colaboración, miembros que participan, resultados obtenidos.

B) Funcionamiento, utilización y organización de los recursos.

- Presupuesto.
 - Aplicación, grado de conocimiento por parte de la comunidad escolar.
 - Supervisión de la gestión. Registros y rendición de cuentas.
- Materiales didácticos y equipamiento.
 - Inventario.
 - Conocimiento por parte del equipo docente de los materiales existentes, participación en los criterios para la su distribución.
 - Previsión de las necesidades, prioridades y utilidad de los materiales para el proyecto institucional.
 - Grado de utilización de los materiales, disponibilidad para su uso por parte de docentes y alumnos.
 - Valoración de y seguimiento de la eficiencia y eficacia del material adquirido.
- Funcionamiento de la secretaría.
 - Clarificación y distribución de tareas.
 - Cumplimiento de las tareas y actividades asignadas.
 - Grado de vinculación e integración con el proyecto de la institución.
- Tareas administrativas.
 - Reactividad vs. Proactividad: facilitación de los medios necesarios para el desarrollo de la vida institucional, disponibilidad para la resolución de problemas.
 - Organización y distribución del trabajo en secretaría.
- Recursos temporales.
 - Grado de flexibilidad en la utilización del tiempo.
 - Funcionamiento de la plantilla horaria, adecuación de la distribución del tiempo al proyecto institucional.
- Existencia de grupos *ad-hoc*.
 - Funcionamiento, grado de consecución de las tareas asignadas.
 - Flexibilidad en los equipo de trabajo.

C) Desarrollo e implementación del PEI

- Coherencia entre las orientaciones generales y las acciones que se desarrollan.
 - Principios y objetivos institucionales y su traducción en prácticas concretas.
- Proceso de implementación de proyectos específicos.
 - Grado de ejecución, ajuste de las planificaciones: nivel de avance, cumplimiento de etapas y acciones.
 - Distribución y utilización adecuada de los recursos previstos, actuaciones de los responsables.
- Coordinación y coherencia entre las distintas acciones de la institución.

- Trabajo y colaboración al interior del equipo docente, coherencia entre la distribución de recursos y las prioridades emanadas del PEI.
- Clima institucional
 - Participación de docentes, alumnos y padres en las decisiones.
 - Resolución de conflictos disciplinarios, nivel de aplicación de las normas de convivencia.
 - Confianza y comunicación entre los diferentes miembros.
 - Existencia de trabajo en equipo.

D) Programación curricular

- Traducción y especificación en las planificaciones docentes.
 - Coherencia y coordinación: en la planificación que realiza cada docente y entre los distintos docentes
 - Continuidad y progresión de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos a las necesidades de los alumnos.
 - Progresividad, integración de áreas, relación entre las diversas disciplinas.
- Coordinación y metodología
 - Metodología de enseñanza activa y participativa
 - Atención a la diversidad del alumnado
 - Coherencia entre los contenidos y la metodología utilizada
 - Incorporación de actividades diversas que promueven la participación activa del alumnado.
- Actividades de aprendizaje.
 - Adecuación a los alumnos.
 - Adaptación a las necesidades y diversidad del alumnado.
 - Adecuación al entorno físico, social y cultural.
 - Diversidad en el agrupamiento de los alumnos.
- Desarrollo de actividades complementarias extraescolares.
- Evaluación de los alumnos
 - Tipos de evaluación utilizadas (sumativa, formativa)
 - Instrumentos utilizados
 - Facilitación de prácticas de autoevaluación
 - Tipo de valoración por parte del docente del trabajo que realizan los alumnos. Retroalimentación.

F) Funcionamiento del equipo docente

- Reuniones de equipo.
 - Existencia de agenda con explicitación de temas a tratar.
 - Cumplimiento de objetivos previstos para la reunión.
 - Resolución efectiva de los problemas.
 - Niveles y grados de participación por parte de los docentes.
- Integración entre ciclos, años, áreas.
 - Existencia de espacios institucionales para el trabajo conjunto.
 - Coherencia de las acciones pedagógicas.
 - Relación entre coordinadores de ciclo/departamento con los docentes.

- Comunicación.
 - Circulación de la información. Fluidez y acceso.
 - Existencia de canales de comunicación vertical y horizontal.
- Participación en las actividades extra-aula.
 - Participación en asambleas y reuniones de trabajo.
 - Intervención en grupos *ad-hoc*.
 - Motivación y valoración de las actividades institucionales.
 - Participación en la planificación y desarrollo de proyectos específicos.
 - Realización efectiva de los compromisos asumidos.
- Equipo directivo.
- Liderazgo.
 - Motivación y animación a la participación.
 - Grado de aceptación de sus solicitudes y pedidos.
 - Consolidación de proyectos y equipos de trabajo.
- Capacidad de coordinación.
 - Agenda de trabajo: existencia, distribución de tareas y tiempos.
 - Delegación de tareas.
 - Reuniones de equipo: existencia de calendario, agenda y temas a tratar; participación y toma de decisiones.
 - Promoción de la circulación de la información.
- Planificación.
 - Agenda de trabajo: distribución de tareas,
 - Ajuste y distribución de tiempos.
 - Carácter proactivo o reactivo de su trabajo.
 - Anticipación de problemas: previsión de dificultades y capacidad de resolución.
- Capacidad de ejecución.
 - Grado de implementación de las decisiones
 - Flexibilidad para ajustar planificaciones en la marcha.
- Evaluación.
 - Previsión de momentos para observación de clases y entrevista con los docentes.
 - Devolución a los docentes de informes de heteroevaluación.
 - Seguimiento y monitoreo de los diferentes proyectos y actividades.
 - Facilitación y creación de espacios de autoevaluación institucional.

Evaluación final

A) Resultados académicos

- Porcentaje de repitencia y promoción.
- Resultados académicos de acuerdo a las diferentes áreas.
- Porcentaje de egresados.
- Deserción y desgranamiento escolar.
- Tasas de abandono.
- Comparación de los resultados del curso respecto de años anteriores.

B) Proyectos implementados

- Impacto de la implementación de proyectos en los resultados académicos obtenidos.
- Grado de implementación de lo planificado.
- Problemas detectados y adecuación de los ajustes realizados.
- Participación de los distintos miembros de la comunidad.
- Realización y consecución de compromisos asumidos.
- Cumplimiento de las etapas previstas.
- Grado de consecución de los objetivos y resultados previstos.

C) Grado de satisfacción de la comunidad respecto de la institución

- Grado de satisfacción respecto de las expectativas de padres, docentes y alumnos.
- Grado de satisfacción de los docentes respecto de su trabajo en la institución.
- Implicación y participación de los alumnos en la vida y funcionamiento de la institución.
- Grado de conocimiento y difusión de los logros institucionales.

D) Recursos

- Grado de utilización de los diferentes recursos.
- Adecuación de la distribución de acuerdo a lo objetivos y prioridades institucionales.
 - Flexibilidad en la utilización.
 - Adaptación a necesidades cambiantes.
 - Ajuste de la organización de los recursos en función de las demandas imprevistas.
- Detección de nuevas necesidades respecto a la organización de los recursos.

E) Equipo docente y equipo directivo (ídem evaluación inicial).

3.3. Las fases de un proceso de evaluación

La evaluación forma parte de un proceso más amplio que supone la gestión y elaboración de un proyecto. Aún así, es posible pensar en algunas etapas o fases que habría que considerar en la implementación de acciones de evaluación institución.

En principio se pueden identificar tres momentos que se distinguen entre sí por su especificidad: planificación, implementación, análisis y difusión de las conclusiones.

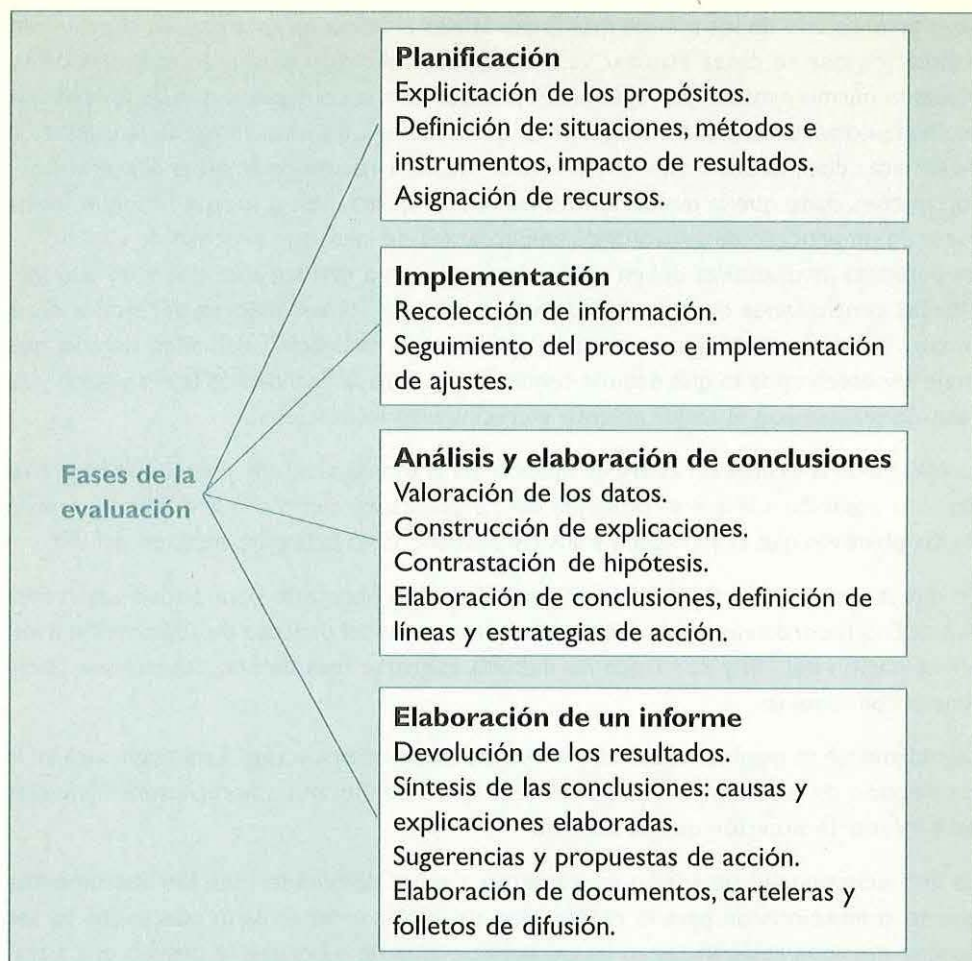


Gráfico N° 4: "Las fases de la evaluación".

La primera **fase de planificación** consiste en la definición de los aspectos o situaciones que van a ser evaluadas que dependerá del momento en que se realice así como de los objetivos que se persiguen.

Esta planificación debería contemplar:

1. La definición precisa del problema o situación que se va a estudiar.
2. Los objetivos y finalidades de la evaluación.
3. El impacto que los resultados van a tener en la toma de decisiones.
4. La selección de los métodos y técnicas de recolección que serán utilizados.
5. Los procedimientos que seguirán para analizar la información.
6. Asignación de responsables, recursos.
7. La temporalización de las acciones y etapas.

Seguramente uno de los puntos más importantes a definir en esta fase, es el problema o situación que se desea estudiar ya que de esta definición emanarán todas las otras. No es lo mismo estudiar por ejemplo, la relación con la comunidad que las formas que asume la convivencia en la institución ya que cada una de ellas demanda la utilización de técnicas distintas así como la recolección de información en ámbitos diferentes. Pero, también, dado que la evaluación no tiene una finalidad en sí misma sino que forma parte de un proceso de gestión más amplio, antes de iniciar un proceso de evaluación, las personas involucradas deben tener claro qué van a evaluar, para qué y en qué medida las conclusiones de la evaluación van a permitir tomar mejores decisiones en el ámbito institucional. Al igual que otros procesos, la evaluación demanda tiempo, que suele ser escaso, por lo que debería tenerse muy claro la finalidad de la evaluación y su relación directa con el mejoramiento y crecimiento institucional.

La eficacia de la evaluación estará en función del grado de precisión con que se haya analizado la situación a la que se pretende dar respuesta, así como con la definición precisa de los objetivos que se persiguen y sus consecuencias en la implementación del PEI.

En directa relación, es importante asignar el tiempo necesario para poder desarrollar el proceso, recordando que la evaluación forma parte del proceso de elaboración e implementación del PEI y por tanto no debería asignarse más tiempo del que sea oportuno y conveniente.

Seguidamente es posible identificar la **fase de implementación**. Esta etapa incluye la recolección de la información a partir de la que se emitirán las apreciaciones y juicios para valorar la situación que se estudia.

En esta etapa puede suceder que aparezcan algunas dificultades que los instrumentos que se confeccionaron para la recolección de información no sean adecuados ya sea porque ocasiona resistencias en las personas evaluadas o porque se preveía que a través de ellos se iba a recoger cierta información que no se recolecta.

Dado que esta etapa es crucial, es conveniente revisar periódicamente los instrumentos y procedimientos que se siguen a los efectos de corregir los errores o dificultades que pudieran surgir en la marcha y que no se hayan previsto en la planificación.

La información que se recolecte será la fuente a través de la cual se van a valorar las situaciones y se tomarán decisiones; si la información que se recoge no es válida y confiable la evaluación carecerá de significatividad posterior.

Una vez recolectada la información llega la etapa del **análisis, la elaboración y difusión de conclusiones**. El análisis de la información recolectada debería realizarse intentando dar respuestas a las preguntas que originaron el estudio. De este manera, se debería poder explicar el problema identificado al comenzar la evaluación. Así, si lo que se estudió fueron las relaciones que la institución mantiene con el entorno, en esta etapa se trata de poder describir dicha relación. Las preguntas y objetivos que dieron ori-

gen a la evaluación se constituyen en esta etapa en eje del análisis. Seguidamente, a partir de este análisis se derivarán las propuestas y sugerencias para la toma de decisiones.

Para que este análisis sea más rico es importante incluir y contrastar las diferentes lecturas y opiniones de las distintas personas implicadas en la evaluación. Habría que evitar que se generen situaciones en donde unas voces son más escuchadas que otras ya que es a partir de las diferentes miradas y perspectivas que se enriquecerán las conclusiones.

Asimismo, si se trata de un proceso de heteroevaluación, habrá que ser cuidadoso con la forma en que se devuelve la información recolectada a las personas evaluadas, recordando que la evaluación más que servir para marcar un error debería permitir el crecimiento y desarrollo profesional así como la resolución de problemas.

Por otro lado, el informe de la evaluación debería ser confeccionado de modo sucinto, concreto y con un lenguaje inteligible de forma que se facilite su lectura y posterior utilización. En directa relación, el **informe** no sólo debería dar cuenta de las **causas o factores intervinientes** en la situación estudiada sino también y especialmente incluir **sugerencias y propuestas** concretas para incorporar en el diseño e implementación de proyectos. Es decir, si evaluar supone emitir juicios, valorar una situación y tomar decisiones el informe debería contemplar estos dos aspectos.

Por último, para la difusión de las conclusiones se podría prever la elaboración de un pequeño documento que incluya las conclusiones más importantes de modo de que estén al alcance de todos los miembros de la institución.

A continuación se ofrecen dos ejemplos de lo que podría ser un plan de evaluación.

Plan de Evaluación Inicial

Objetivos de la evaluación

- Hacer un balance inicial del estado de situación que condicionará el plan, su funcionamiento y sus resultados.
- Adoptar decisiones acordes con las necesidades institucionales.
- Crear un plan adecuado a la realidad institucional.
- Posibilitar la evaluación comparativa de resultados y procesos.

Contenidos

a) Contexto y entorno institucional

- Entorno y sus posibilidades: Disposición de bibliotecas públicas, existencia de parques y descampados utilizables, fábricas, empresas, comercios, otras instituciones educativas, etc.
- Integración de la institución con el entorno: actividades sociocomunitarias, actividades desarrolladas con instituciones y empresas de la zona, etc.

b) Recursos materiales

- Edificios e instalaciones.
- Equipamiento.
- Presupuesto.
- Servicios.

c) Recursos personales

- Equipo docente: composición del equipo, cualificación, disponibilidad y dedicación, etc.
- Alumnos: conocimiento de partida, medio social del que proceden, indicadores de rendimiento.
- Familia: participación institucional en la institución, participación no institucional, expectativas y valoraciones.
- Otro personal: personal de administración y servicios.

d) Elementos programáticos

- Resultados anteriores: rendimiento del curso anterior, dificultades detectadas.
- Proyecto Educativo Institucional.

e) Elementos estructurales y directivos

- Organización general de la institución: normas de convivencia y equipos docentes.
- Equipo directivo: liderazgo, capacidad de coordinación, planificación, capacidad de ejecución, capacidad de control y de evaluación.

Instrumentos

- Encuestas
- Observación directa
- Entrevistas
- Libro de contabilidad
- Cuestionario
- Planillas de rendimiento escolar

Secuencia de acción

Se realiza al comienzo del curso escolar.

Etapas:

- 1) Definición en asamblea de los objetivos de la evaluación.
- 2) Constitución de una comisión (con representantes de todos los estamentos) para la recolección y sistematización de información.
- 3) Elaboración de un plan de recolección de información (define instrumentos, metodologías, indicadores, etc.)
- 4) Implementa el plan.
- 5) Análisis de la información por claustro.
- 6) Elaboración de informes.

- 7) Difusión de los resultados.
- 8) Análisis, reflexión y valoración de los resultados, en asamblea.
- 9) Definición de líneas de acción para la programación institucional.

Temporalización

La comisión trabajará durante el mes de febrero y presentará los resultados para ser discutidos hacia fines de dicho mes para acordar los criterios de elaboración del próximo plan.

Ejemplo Evaluación Final

Objetivos

- Cuantificar y analizar los resultados obtenidos a lo largo de un curso escolar.
- Diagnosticar las causas del éxito y del fracaso escolar.
- Formular propuestas de corrección y mejora.

Contenidos

- a) Resultados académicos
 - aprobados y desaprobados.
 - porcentaje de promoción y repitencia.
 - porcentaje de deserción escolar.
 - análisis de resultados según área académica, por año, ciclo y nivel.
- b) Comparación y análisis de los resultados.
 - interpretación de los resultados con referencia a los resultados esperados en el momento de la planificación inicial.
 - comparación con resultados logrados en otros cursos escolares.
 - comparación con resultados logrados por otras instituciones.
- c) Directrices institucionales
 - valoración de los proyectos institucionales.
 - incidencia de la Programación Curricular en el desarrollo profesional.
 - grado de ejecución de lo planificado.
- d) Incidencia y relación con el entorno físico, social y cultural
 - Vínculos establecidos con instituciones de la zona: participación, relación, intercambio, etc.
 - Actividades extraescolares: planificación, realización, calidad, rentabilidad del tiempo, defectos detectados, etc.
- e) Funcionamiento del equipo de trabajo
 - Clima.
 - Aprovechamiento de las reuniones.
 - Grado de participación.

- f) Recursos materiales y funcionales
- grado de utilización del material didáctico.
 - defectos detectados en el uso de recursos.
 - grado de utilización de los espacios.
 - adecuación de la distribución del tiempo y del espacio.

Instrumentos

- Boletines.
- Documentos.
- Cuestionarios.
- Test sociométricos.

Secuencia de acción

- 1) Creación de una comisión para la recolección de información.
- 2) Recolección de la información.
- 3) Cuantificación y posterior análisis de los resultados.
- 4) Elaboración de propuestas y sugerencias para la mejora.
- 5) Sistematización de lo elaborado en un documento analítico y propositivo.

Temporalización

Se realiza al fin del curso escolar y el documento debe estar elaborado antes de las vacaciones estivales.

R

Para generar una práctica de evaluación rica que fomente el crecimiento y desarrollo institucional es importante contemplar la utilización combinada de metodología, instrumentos, fuentes, etc.

La construcción y contrastación de hipótesis es una necesidad si se desea impactar en las formas en que cotidianamente se trabaja en la institución. Los indicadores son señales que permiten observar la presencia o no de un fenómeno.

Para que la evaluación se vuelva una práctica sistemática en la institución se hace importante considerar las diferentes etapas y fenómenos implicados.

Introducción

Existen algunas perspectivas teóricas que conciben al curriculum como un documento cerrado elaborado para ser aplicado en el aula, por lo que las escuelas se transforman en simple “correa transmisora” de decisiones tomadas en su exterior. Esta concepción asimila “curriculum” con planes de estudio prefijados en orientaciones ministeriales y reelaborados en los libros de texto en donde el trabajo de quien enseña consiste en saber *explicar* de forma adecuada los contenidos, elegir los libros de texto más idóneos y aplicar algunas de las actividades sugeridas.

Pero ésta es una visión muy restringida, tanto del concepto de curriculum como del papel del docente en su diseño. Al respecto, Stenhouse (1984:29) define al curriculum como *una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica*. De esta manera, un curriculum no se reduce a algo escrito en un papel, sino que se refiere a aquello que se realiza en las aulas e incluye no sólo los contenidos y objetivos sino también los métodos de enseñanza y de evaluación. En síntesis, **el curriculum consiste en el diseño y desarrollo de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.**

Desde esta perspectiva, el papel del docente ocupa un lugar central en tanto se convierte en transformador y creador del curriculum. La profesión de enseñar se caracteriza precisamente por la constante toma de decisiones. De hecho, todo docente toma diariamente un gran número de decisiones importantes referidas a qué enseña, a las actividades que selecciona, a cómo organiza el aula, a cómo se vincula con sus alumnos (pregunta, elogio, censura, anima...), a cómo califica, etc.

Entendido el curriculum en este sentido, adquieren particular importancia los procesos de evaluación que se realizan en las instituciones en tanto permiten: detectar la adecuación de los objetivos propuestos a la realidad escolar y la coherencia de los contenidos, actividades de enseñanza seleccionadas y criterios de evaluación aplicados a dichos objetivos, emitir juicios sobre posibles causas de la no-adecuación o incoherencias y por tanto tomar decisiones sobre cómo innovar para superar los problemas y dificultades observadas.

Ideas clave



- Existe la necesidad de cambiar los puntos de vista en relación con la responsabilidad de la institución y de los docentes como transformadores del curriculum.
- La evaluación del curriculum está relacionada con la reflexión y análisis de la programación curricular, los proyectos de ciclo, aula, etc., así como con las estrategias y acciones que se desarrollan para alcanzar las intenciones educativas plasmadas como directrices institucionales.
- Evaluar un curriculum implica analizar las decisiones que se toman en relación con qué y cuándo enseñar, a cómo enseñar, qué y cómo evaluar los aprendizajes.
- Evaluar un curriculum es función de todo el equipo que lo desarrolla. Para que esta autoevaluación permita transformar las prácticas es necesario que se realice sobre la base de reglas de juego cooperativas y críticas.

4.1. Necesidad de cambiar los puntos de vista sobre la función del docente como transformador del curriculum

Para que la institución y el equipo docente puedan asumir la función evaluadora del curriculum es importante revisar algunas creencias sobre el papel de los docentes en el diseño y desarrollo curricular. Entre ellas se destacan:

- Se considera que los programas oficiales condicionan totalmente lo que se enseña. Sin embargo, se puede comprobar que las escuelas cotidianamente toman decisiones sobre lo que hay enseñar con mayor profundidad y lo que hay que dejar de enseñar o bien tratar de forma superficial. ¿Por qué no asumir la importancia de las propias decisiones? ¿Por qué no evaluar qué es lo que influye más en lo que se enseña: las propias rutinas, la repetición de aquello que siempre se ha hecho, el libro de texto seleccionado?
- Se considera que la selección y organización de los contenidos viene dada por la propia ciencia de referencia. ¿Por qué no asumir que cualquier contenido enseñado en la escuela está sujeto a un proceso de *transposición didáctica* realizada en diferentes ámbitos desde el nivel ministerial, los textos escolares, los docentes, etc.? ¿Por qué no reconocer que aún se sabe muy poco sobre cuál es la mejor transposición didáctica posible y que éste es un campo en el que se puede y se debe innovar?

- Se cree que un curriculum es independiente de las características de la institución y de sus alumnos, que se debe enseñar lo mismo a todos. Pero se sabe que todo proceso de enseñanza, para ser significativo, debe diseñarse partiendo de las características de los estudiantes. ¿Por qué no asumir que un curriculum efectivo debe ser coherente con la realidad de cada escuela?
- Se piensa que a través de una buena explicación o de la lectura de un buen libro de texto todos los alumnos son capaces de aprender significativamente. ¿Por qué no asumir que enseñar y aprender es el resultado de un proceso mucho más complejo y que no se debe confundir explicar con enseñar, ni oír o leer con aprender?
- Se cree que un método o una actividad es buena en sí misma, independientemente del docente y de los alumnos con los que se realiza (de hecho, muchas veces se confunde enseñar con aplicar 'recetas'). ¿Por qué no reconocer que los estilos de enseñanza y de aprendizaje son diversos?. Un método puede ser adecuado a la personalidad de un maestro y de un grupo de alumnos y no a otros. La diversidad existe, es buena y enriquece. Se deben respetar los estilos de aprendizaje de los alumnos, valorarlos, tenerlos en cuenta al enseñar y promover que todos sean aceptados en el grupo-clase y en la institución.
- A menudo se cree que la base de una buena enseñanza radica en elegir un buen libro de texto. Pero los libros de texto sólo reflejan el conocimiento ya construido y difícilmente pueden incluir actividades facilitadoras del proceso de construcción que deben seguir los alumnos lo suficientemente diversificadas para atender a la variedad de puntos de partida. ¿Por qué no asumir que el diseño del proceso de construcción del conocimiento es responsabilidad del docente y que no puede ser substituido por el libro de texto?
- También se acostumbra a considerar que el aprendizaje es el resultado de la acción individual de cada maestro. ¿Por qué no reconocer que los aprendizajes son el resultado de un proceso que tiene lugar a través de los años y del contacto con muchos docentes? A menudo se tiende a valorar la calidad individual de quien enseña, pero es mucho más importante el trabajo coherente de un equipo. Sin programas curriculares asumidos colectivamente por los miembros de una institución - personal docente, no docente, padres y alumnos - es imposible pensar en obtener buenos resultados, pues, la influencia de un docente a lo largo de la escolaridad de un alumno es muy limitada. La enseñanza es, sin duda, una de las pocas profesiones en las que el resultado de su acción es consecuencia de un trabajo coherente de equipo realizado a lo largo de muchos años.
- Por último, conviene también poner en duda la creencia de que las decisiones de evaluación con finalidades de selección, orientación y clasificación de los alumnos se derivan únicamente de los aprendizajes que han realizado. Al contrario, es sabido que en estas decisiones influyen otros factores. Por ejemplo, se pueden tener en cuenta solamente los aprendizajes conceptuales, o considerar también los procedimientos y las actitudes; se puede tener en cuenta, o no, el punto de partida, etc. Entonces, ¿por qué no admitir que la evaluación no es objetiva sino relativa, y que es necesario definir criterios consensuados colectivamente?

4.2. ¿Por qué evaluar el currículum escolar y qué evaluar?

Los resultados de la enseñanza son en buena parte consecuencia del currículum que se desarrolla. Mejorar esos resultados pasa necesariamente por una mejora del currículum.

Generalmente, cuando se evalúan los resultados obtenidos por un estudiante no se tiene en cuenta si ese currículum implementado fue el mejor entre los posibles. Se suele suponer que el aprendizaje es más una consecuencia de la aptitud y actitud de cada estudiante, de su ambiente familiar que de la planificación del proceso de enseñanza o de su desarrollo.

Estas explicaciones han dado lugar a concebir al éxito y al fracaso escolar como resultado de los méritos individuales. Esta concepción tiene importantes consecuencias en el desarrollo de los procesos de enseñanza. Si la escuela piensa que un alumno “no puede aprender” es difícil que pueda proponer actuaciones adecuadas a dicho alumno. La pregunta en un proceso de evaluación curricular debería ser “¿qué es conveniente hacer para procurar y garantizar que todos los alumnos aprendan?” Esto demanda **invertir la mirada: más que límites para aprender, cada alumno posee diferentes puntos de partida sobre los cuales se debería diseñar la ayuda pedagógica más adecuada.** De hecho el problema no radica en quienes pueden trabajar y aprender solos sino más bien para quienes la escuela es el lugar privilegiado para aprender y desarrollarse. **El principio de igualdad de oportunidades se hace efectivo en la aceptación y adecuación a la diferencia.**

Por ello, toda decisión curricular conlleva analizar las diferentes variables en las que se puede incidir y en sus interrelaciones para poder tomar las decisiones más adecuadas según las características de la institución, de los docentes y de los alumnos.

Consecuentemente, toda evaluación del currículum está estrechamente relacionada con la investigación en la acción y el desarrollo de la innovación ya que **no tiene sentido evaluar el currículum si no se está dispuesto a aprender y a cambiar, colectiva e individualmente.** Ser docente requiere formación profesional continua. Nunca se termina de aprender porque las teorías educativas están en constante crecimiento y porque la realidad de cada grupo-clase y de cada establecimiento es distinta.

Evaluar el currículum significa explicitar muchos de los aspectos implícitos en la actividad cotidiana, con el objetivo de llegar a compartir puntos de vista. Es difícil que los docentes de una escuela lleguen a tener valores y referentes teóricos totalmente compartidos, pero sí se puede llegar a conocer qué aporta cada miembro del equipo al colectivo, y valorarlos e integrarlos.

En síntesis, es necesario no tanto que todos coincidan en sus puntos de vista sino que a partir de la riqueza que brinda la diversidad se otorgue coherencia al proceso global.

Por ejemplo, un maestro puede valorar mucho que sus alumnos sean capaces de expresarse, de comunicar sus ideas, y por ello promueve el desarrollo de estas capacidades organizando debates, favoreciendo la participación en el aula, etc. Sin embargo, otro docente puede preferir enfatizar el desarrollo de capacidades relacionadas con la organización del estudio y priorizar un aprendizaje más sistemático y más individualizado. Estas dos formas de orientación no tienen que ser antagónicas ya que cada una de ellas desarrolla capacidades distintas. Los estilos de enseñanza pueden ser distintos pero, sin duda, es necesario que, a través de la escolaridad de un estudiante, sus experiencias se complementen. Para que ello sea posible es importante que cada colega reconozca y valore la actuación del compañero en aquello que tiene precisamente de complementario.

Se puede afirmar, entonces, que un curriculum es de calidad cuando es coherente, cuando hay un proyecto y una práctica colectiva que se puede argumentar como la mejor posible en función de la realidad de la institución. La evaluación debe ser continua, porque la realidad es cambiante y constantemente se está aprendiendo.

¿Qué tipos de coherencia se le puede pedir a un curriculum? Entre otros se destacan:

- *Coherencia con las orientaciones político-administrativas.* El curriculum debe garantizar unos conocimientos mínimos comunes para toda la población cuyo aprendizaje la escuela debe garantizar para posibilitar la comunicación entre distintos grupos sociales, compartir proyectos, acceder a puestos de trabajo, etcétera.
- *Coherencia con la Programación Curricular.* La efectividad de las decisiones de cada docente dependen en gran parte de su coherencia con las de los otros profesores de la institución.
- *Coherencia lógica según los distintos campos disciplinares.* Es necesario evaluar si se está enseñando lo más significativo de cada área, aquello que constituye la estructura del edificio teórico de las diferentes disciplinas. Cada una de ellas representa una manera de mirar el mundo desde posturas diferentes. De modo que es importante evaluar si se enseñan las reglas significativas para actuar con competencia o sólo se transmiten reglas mecánicas o aspectos parciales.
- *Coherencia con las necesidades e intereses de los alumnos.* El curriculum debe responder a la realidad de la escuela y de sus alumnos, a sus puntos de partida.
- *Coherencia con las características psicológicas de los alumnos.* Un curriculum tiene que ser coherente con esas características evaluando si la secuenciación de los contenidos a lo largo de los años se adecua a los diferentes niveles de desarrollo intelectual de los alumnos y si los procesos de aprendizaje propuestos son los más idóneos.
- *Coherencia en la distribución de los recursos.* Es necesario revisar en qué medida los recursos se distribuyen según las prioridades institucionales.

- *Coherencia con las características de los docentes.* Un curriculum es puesto en práctica por personas con formación, intereses, personalidades e ideologías distintas. Es bien conocido que si a un docente no le gusta lo que enseña, es difícil que sus alumnos disfruten aprendiendo e, incluso, que aprendan. No hay un curriculum bueno o malo en abstracto, sino que depende, entre otras variables, de su adecuación a las características de quien lo desarrolla.

Evaluar un curriculum es función de todo un equipo docente, es decir, de los que lo desarrollan. Para que la autoevaluación pueda desarrollarse es necesario contar con **reglas de juego cooperativas y críticas**. Es importante aceptar que nadie tiene la respuesta acerca de qué curriculum es mejor, pero se pueden tomar decisiones que se ajustarán a partir de la evaluación de y en su desarrollo.

4.3. Evaluación y toma de decisiones en relación con qué se enseña, en qué contexto y cuándo

La transformación de cualquier práctica requiere evaluación. En relación con el contenido del curriculum es importante identificar, valorar y tomar decisiones acerca de:

- a)Cuál es la intencionalidad educativa del curriculum, cuáles son sus finalidades.
- b) En qué postura epistemológica se basa la enseñanza de las distintas áreas.
- c) Qué importancia se da a los distintos tipos de contenidos.
- d) Cómo se enmarcan los contenidos en el contexto en que son producidos y utilizados.
- e) Qué relación hay entre las distintas áreas.
- f) Cómo se distribuyen los aprendizajes a lo largo de los años.

a) ¿Cuál es la intencionalidad educativa del curriculum que se desarrolla?

Pocas veces se da respuesta a la pregunta ¿por qué enseñamos lo que enseñamos? El siguiente instrumento puede servir de guía para responder esta pregunta.

Las frases del cuestionario incluido en el siguiente cuadro, presentan distintas afirmaciones sobre las finalidades de la enseñanza con el objetivo de evaluar cuáles de ellas efectivamente se están priorizando y cuáles de ellas se considera que se deberían priorizar. Todas las frases responden a finalidades que se pueden valorar como importantes:

Criterio 1: Desde la finalidad que se cree que realmente se tiene más en cuenta, hasta la que se cree que se tiene menos en cuenta.

Criterio 2: Desde la finalidad que se cree como más importante, hasta la que se cree como menos importante.

En cada caso se ordenan puntuando del 1 (la más valorada) al 10 (la menos valorada).

Importancia de los contenidos programados	N° de orden criterio 1	N° de orden criterio 2
a) Los contenidos programados son importantes porque posibilitan el aprendizaje de los conocimientos básicos e importantes de cada área.		
b) Los contenidos programados son importantes porque posibilitan adquirir conocimientos relacionados con la necesidad de conservación del medio ambiente, de la salud, de la paz y otras temáticas transversales.		
c) Los contenidos programados son importantes porque posibilitan adquirir conocimientos útiles para la vida cotidiana.		
d) Los contenidos programados son importantes porque posibilitarán que los alumnos estén preparados y sean capaces de seguir sin dificultades los estudios de cursos posteriores.		
e) Los contenidos programados son importantes porque permiten a los estudiantes disfrutar aprendiendo.		
f) Los contenidos programados son importantes porque permiten desarrollar actitudes importantes como el espíritu crítico, la participación, la cooperación, etc.		
g) Los contenidos programados son importantes porque posibilitan aprender estrategias de estudio útiles para cualquier aprendizaje		
h) Los contenidos programados son importantes porque permiten aprender a trabajar en equipo, a organizar las tareas, a buscar información y, en general, a aprender a aprender.		
i) Los contenidos programados son importantes porque posibilitan el desarrollo del pensamiento lógico (clasificar, comparar, inferir, deducir,...).		
j) Los contenidos programados son importantes porque posibilitan aprender a comunicarse utilizando diferentes lenguajes para expresar las ideas.		

Cuadro N° 6: “Instrumento guía para el análisis de la intencionalidad educativa del currículum”

A menudo es difícil contestar a este cuestionario porque todas las finalidades expresadas se consideran importantes y no es fácil decidir cuál de ellas lo es más. De hecho, más que los resultados que se obtengan, este cuestionario puede servir como punto de partida para propiciar el debate y la construcción de acuerdos en torno a los fines que sustentan la práctica institucional.

b) ¿Qué postura epistemológica sustenta el curriculum?

El saber escolar asociado a cada área se selecciona en función de la visión que se tiene sobre ella. Como no hay una forma única de concebirla, aquello que se considera importante enseñar responde a un punto de vista parcial e incluso no aceptable del área. A continuación se ofrece un cuestionario que puede resultar útil para favorecer la discusión entre los docentes acerca del modelo de ciencia que se transmite a través del curriculum.

¿En qué visión de la ciencia se basa nuestro curriculum?

1. **¿Realista?** Las ciencias nos explican cómo son las cosas realmente, cómo funcionan. Los alumnos han de aprender a nombrar y describir los objetos y fenómenos y a aplicar las leyes descubiertas por los científicos
2. **¿Empirista?** La ciencia es la búsqueda de la verdad a través de la observación de los fenómenos naturales. Los alumnos han de aprender a observar y deducir, a partir de ella, las explicaciones de los fenómenos
3. **¿Hipotético-deductivo?** La experimentación siguiendo el método científico conduce a la verdad científica. Los alumnos han de aprender este método, ya que si lo conocen y lo saben aplicar podrán redescubrir cualquier conocimiento científico
4. **¿Idealista?** La ciencia es objetiva, está al margen de las ideologías. El curriculum de ciencias es sólo uno posible ya que sólo hay una teoría científica válida para interpretar cada fenómeno.
5. **¿Racionalista?** La ciencia se basa en la aplicación de razonamientos lógicos que nos acercan gradualmente a la verdad. Los alumnos han de aprender a razonar lógicamente ya que así deducirán mejor la verdadera explicación.
6. **¿Relativista?** Todo conocimiento, incluido el científico, es relativo, es decir, es una construcción humana, resultado más de una confluencia de intereses económicos y sociales que de una validación experimental o racional. Los alumnos han de aprender especialmente a poner en duda cualquier afirmación y a argumentar.
7. **¿Racionalista moderada?** El conocimiento científico es el resultado de la invención de teorías para explicar datos observacionales. En su construcción intervienen tanto factores racionales como emocionales y sociales. Los alumnos han de aprender a construir teorías y a ponerlas a prueba experimentalmente o discutiéndolas con sus compañeros.
8. **Otras...**

Cuadro N° 7: “Instrumento para analizar la postura epistemológica del curriculum”

c) Qué importancia se da a los distintos tipos de contenidos

El tiempo de que se dispone para enseñar es limitado, y generalmente se suelen priorizar los contenidos conceptuales con respecto a los procedimentales o actitudinales.

Sin embargo, cuando la actitud hacia un determinado aprendizaje es negativa, es muy difícil que se pueda aprender. Uno de los factores que diferencian a los alumnos con éxito escolar es el conocimiento y uso de estrategias y procedimientos de aprendizaje. En este campo son muy importantes las habilidades cognitivas tanto de tipo lógico como lingüístico, comunes a todas las áreas pero que se deben enseñar en cada una de ellas.

A menudo los docentes consideran que enseñan estos tipos de contenidos sólo por el hecho de plantear actividades en las que los alumnos las tienen que poner en práctica. Frases como *'Yo enseño a mis alumnos a que trabajen en grupo porque les hago hacer trabajos en grupo'* o *'Yo enseño a mis alumnos a comparar porque les pido que comparen'* dan cuenta de esto. Sin embargo, es importante recordar que la realización de este tipo de actividades presuponen que los alumnos ya saben trabajar en grupo o comparar.

Para evaluar los contenidos que efectivamente se enseñan es útil utilizar pautas de análisis como las que se presentan en el cuadro a continuación. Puede completarse colectivamente, ya que, aunque se analice una unidad didáctica de un área o de un curso es importante relacionar dichos contenidos con otros enseñados en otras áreas u otros cursos.

Pauta de análisis de los contenidos procedimentales y actitudinales enseñados

Seleccionar una unidad didáctica.

1. Anotar los contenidos procedimentales y actitudinales que se dice que se enseñan.
2. Averiguar en qué momento de la concreción del curriculum se planificó su enseñanza.
3. Describir qué se enseñó acerca de dicho procedimiento o actitud. Por ejemplo, si se enseñó a trabajar en grupo, qué justificación y qué normas se dieron.
4. Valorar si en otros cursos y disciplinas se aplican de forma coherente a cómo se enseñaron.

Cuadro N° 8: "Algunos ejes para evaluar la enseñanza de los contenidos"

d) Qué contexto es el seleccionado para la enseñanza

Otra de las variables importantes al evaluar un curriculum es la referente al contexto en el que se sitúan los contenidos seleccionados. Por ejemplo, se pueden enseñar conocimientos sobre la electricidad sólo desde su vertiente de 'ciencia pura', o teniendo

en cuenta sus aplicaciones tecnológicas en la vida cotidiana, o introduciendo además ideas que posibiliten el análisis de problemas ambientales o de salud relacionados con la producción o consumo de la electricidad. Actualmente, todas las orientaciones curriculares señalan que el contexto seleccionado en enseñanzas básicas, comunes a toda la población, debe ser un contexto que posibilite a los alumnos el reconocimiento de las finalidades de su aprendizaje, su utilidad.

e) Qué interrelación hay entre los contenidos enseñados en las distintas áreas

La tendencia a una excesiva atomización del curriculum es algo que debe cuestionarse. En el momento en que los objetivos relacionados con el aprendizaje de procedimientos y de actitudes son considerados tan importantes como los relacionados con el aprendizaje de conceptos, debe profundizarse mucho más en la interrelación entre las áreas. Si un objetivo básico es desarrollar la capacidad en los alumnos para comunicarse, este objetivo es común a todas las áreas, lo mismo sucede con el aprendizaje de actitudes como la tolerancia, la solidaridad y el respeto hacia los otros.

Como el tiempo de enseñanza es limitado y los contenidos a enseñar muchos, es necesario planificar coherentemente de forma que se favorezca una construcción progresiva de los contenidos. Además, una adecuada integración favorece que los estudiantes reconozcan la significatividad de los aprendizajes que se les proponen.

El siguiente cuadro presenta pautas para la evaluación y regulación de la enseñanza de contenidos caracterizados por su transversalidad.

Pauta para el análisis del curriculum en relación con los contenidos transversales

- Seleccionar un tipo de aprendizaje que se considere común a todas las áreas, por ejemplo, exponer en público unas ideas, interpretar gráficos, observar, buscar información, trabajar en grupo, escribir una argumentación, ser acrítico, cambiar hábitos alimentarios.
- Analizar a lo largo de una etapa o de un ciclo en qué cursos y áreas se enseña y qué se enseña.
- Analizar las actividades propuestas para su aprendizaje y valorar su coherencia.
- Analizar cómo se evalúa y con qué criterios
- Discutir y consensuar posibles cambios a introducir en el curriculum institucional.

Cuadro N° 9: "Pautas para el análisis de la relación entre las áreas"

f) Cómo se distribuyen los aprendizajes a lo largo de los años

Si se desea facilitar la construcción de aprendizajes significativos se debería fomentar la organización del curriculum en espiral más que establecer una secuencia lineal. En general, es una buena decisión plantear la enseñanza de un contenido situándolo en dis-

tintos contextos o temáticas, aumentando progresivamente su nivel de complejidad. Es importante recordar que esto no supone presentar los temas de modo repetido en todos los años sino más bien proponer abordajes de los contenidos con diferentes niveles de abstracción y complejidad según el curso escolar de que se trate.

El principal problema de los maestros al secuenciar se centra en cómo enseñar todo lo que incluyen los Contenidos Básicos Comunes en el tiempo de que se dispone. Muchas veces la propia secuenciación conlleva que los últimos temas programados, que no necesariamente son los menos importantes, terminan marginados. Ello conduce, por ejemplo, a que la geometría sea la parte de la matemática menos enseñada o a que nunca se llegue a estudiar la historia actual.

Otro aspecto a considerar es que se suelen ordenar los contenidos teniendo como eje los contenidos del nuevo curso escolar cuando en realidad se aprende a partir de aquello que ya se sabe, es decir aquello que ha sido aprendido en el año anterior.

Un buen recurso para evaluar y tomar decisiones en relación con la secuenciación es preguntarse, al analizar el conjunto de temáticas posibles, qué se enseñaría si sólo se pudiera seleccionar un contenido, luego dos, después tres y así sucesivamente.

4.4. Evaluación y toma de decisiones en relación con la metodología de enseñanza desarrollada en el aula

Evaluar la relación entre qué se enseña y cómo se enseña es central para analizar los aprendizajes que se fomentan. De hecho, muchas veces los cambios en el *qué* se enseña son superficiales ya que no logran impactar en el *cómo*. Por ejemplo, se puede pasar de enseñar polinomios a enseñar estadística, pero si no varía la concepción sobre la finalidad de la enseñanza de las matemáticas es difícil que dicho cambio promueva transformaciones metodológicas o también se puede establecer como contenido de la enseñanza la resolución de problemas, pero si las actividades que se proponen refieren únicamente a ejercicios de repetición de fórmulas es difícil que se aprenda efectivamente a resolver problemas.

Por tanto, es importante evaluar cómo se desarrolla el currículum y tomar decisiones acerca de:

- La coherencia entre las decisiones tomadas en relación con qué enseñar y el modo en que se enseña.
- La diversidad y tipos de actividades que se llevan a cabo.
- La secuenciación de las actividades.
- La integración de las actividades de evaluación formativa.
- La gestión del aula y la atención a la diversidad.

Ello requiere prever dispositivos donde se posibilite la reflexión y el trabajo en equipo. A continuación se presenta una serie de instrumentos que pueden facilitar el análisis de las prácticas en relación con cada uno de los aspectos considerados anteriormente.

El tipo de actividades propuestas

Compartir experiencias con el objetivo de mejorar la práctica

1ª fase: Explicar qué se hace en el aula para enseñar algún tema. Cada maestro o maestra escoge alguna actividad que considere de posible interés para los demás y la da a conocer a los compañeros. Éstos indican los aspectos que valoran como más innovadores y sugieren otros que se podrían mejorar.

Cuando se observa que no hay dificultades en aceptar ideas de otros se puede pasar a la:

2ª fase: Seleccionar algún tipo de actividad innovadora con el compromiso de aplicarla en todas las clases y de aportar ejemplos del trabajo realizado por alumnos de todo tipo.

Por ejemplo, se puede acordar enseñar a confeccionar mapas conceptuales, a observar o a trabajar en grupo en todas las áreas y/o cursos. En las sesiones de intercambio entre los profesores se analizan los aciertos y las dificultades encontradas, se comparten las soluciones adoptadas cuando se han planteado conflictos y se concretan propuestas para que sean experimentadas.

Cuando se observa que no hay dificultades en dar a conocer problemas y conflictos surgidos se puede pasar a la:

3ª fase: Observarse mutuamente en el aula con el compromiso de analizar posteriormente qué ha sucedido, qué aspectos se consideran más interesantes y cuáles se podrían mejorar.

La diversidad y tipo de actividades

Variables para tener en cuenta al evaluar las actividades

- ¿Se adecuan a los objetivos de aprendizaje? A través de la actividad, ¿los alumnos pueden aprender aquello que se pretende?
- ¿Qué relación hay entre el objetivo de la actividad y el tiempo disponible? (una actividad puede ser muy divertida e interesante, pero el tiempo que requiere aplicarla es desproporcionado con los resultados de aprendizaje esperados).

(continúa)

(continuación)

- ¿Qué tipo de agrupamiento requiere la aplicación de cada actividad: individual, por parejas, en pequeños grupos o en gran grupo? ¿Es siempre la misma? ¿Cuál predomina?
- ¿Siempre se proponen las mismas actividades o se procura diversificar e innovar?
- ¿A través de las actividades propuestas se desarrollan capacidades distintas? ¿Cuáles?
- ¿Se adecuan a distintos estilos de aprendizaje o sólo responden a las necesidades de estudiantes con determinadas características?
- ¿Son actividades motivadoras para el alumnado? ¿Despiertan su interés, su capacidad para plantearse preguntas y tener ganas de responderlas?
- Los alumnos, ¿pueden identificar el motivo y el objetivo por el que el docente propone la realización de la actividad?
- ¿Se promueve la autonomía y la creatividad del alumnado o son actividades fundamentalmente dirigidas y con preguntas cerradas?

Cuadro N° 10: "Las actividades y la atención a la diversidad"

La secuenciación de actividades

Seguidamente, es importante valorar si las actividades están secuenciadas adecuadamente y facilitan la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Para tal fin es necesario considerar:

- Si las actividades iniciales posibilitan la conexión entre lo que el alumno sabe y los nuevos aprendizajes.
- Si las actividades posibilitan que el alumno se represente cuáles van a ser los objetos de aprendizaje y cuál es su utilidad
- Si las actividades están secuenciadas de forma tal que las iniciales sean más simples y concretas y que el paso a la abstracción sea el adecuado en función de la edad.
- Si se incluyen actividades de síntesis o estructuración en las que los alumnos deban resumir con sus propias palabras los aprendizajes realizados.
- Si se incluyen actividades de aplicación o generalización, ordenadas según grados de dificultad, para facilitar la interiorización, memorización y mecanización de los nuevos aprendizajes.

El siguiente gráfico puede servir de referencia como orientación para el análisis:

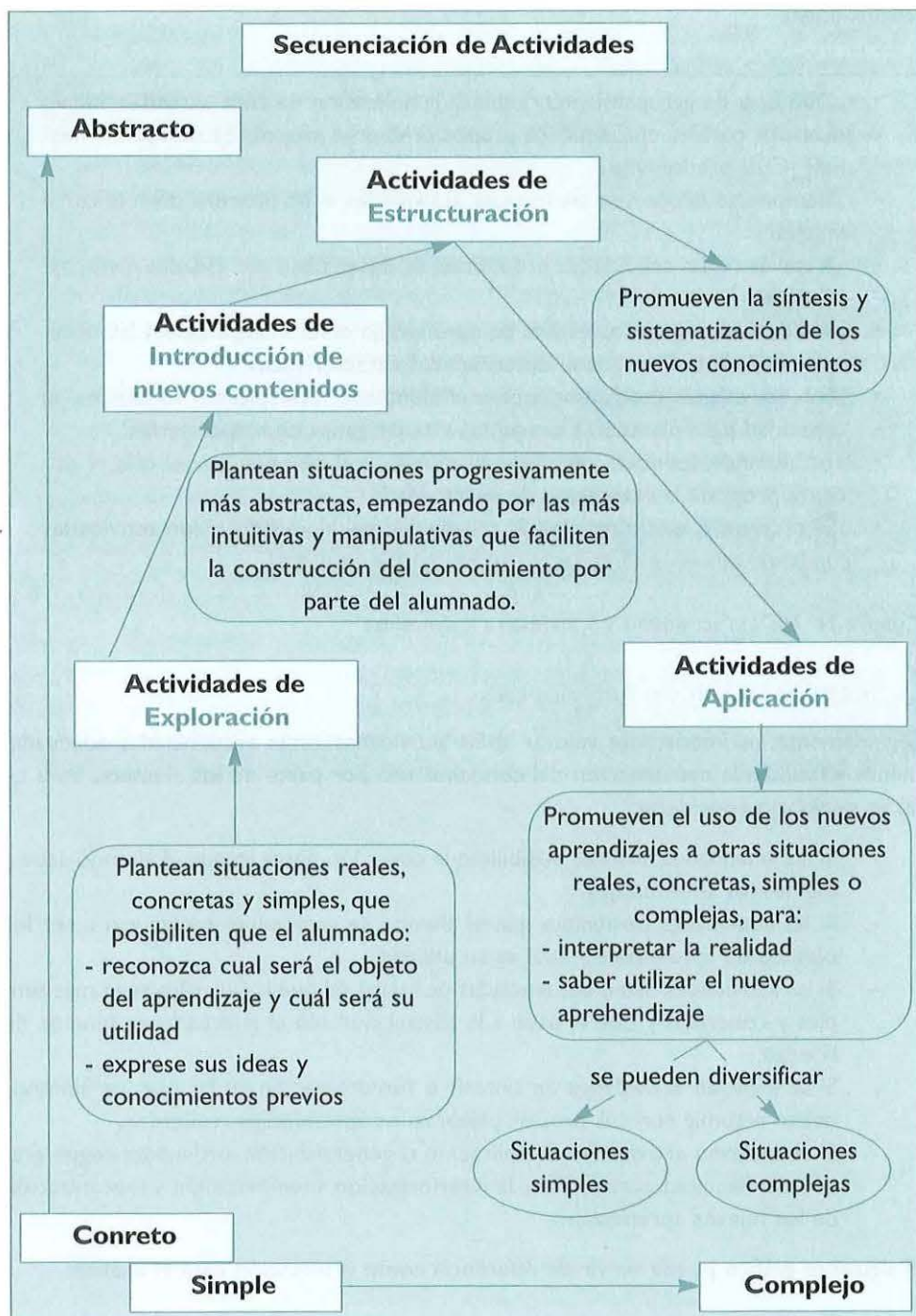


Gráfico N° 5: "La secuenciación de las actividades".

La integración de las actividades de evaluación formativa

Para poder contar con datos sobre el tipo de dificultades que tienen los estudiantes y ofrecer actividades que permitan superarlas, es necesario que la evaluación formativa sea parte del proceso de enseñanza. Esto permitirá rediseñar las actividades teniendo en cuenta el proceso que están realizando los alumnos. A modo de ejemplo se presenta una guía para la observación:

Análisis de una secuencia de actividades para la enseñanza de un contenido

Escoger un concepto o procedimiento: lectura de gráficos, redacción de textos explicativos, concepto de disolución, de densidad de población, etc.

- Identificar qué actividades se proponen para su aprendizaje.
- Valorar la graduación de los aprendizajes.
- Valorar la graduación en el paso de lo más concreto a lo más abstracto.
- Valorar cómo está prevista la evaluación de las dificultades de los alumnos a lo largo del proceso.
- Valorar cómo está previsto atender a estas dificultades.

Cuadro N° 11: "Ejes para analizar la secuenciación de las actividades"

Atención a la diversidad

Es prácticamente imposible que un docente pueda atender directamente a cada alumno en cada momento que lo necesita. Pero el aprendizaje no sólo es el resultado de la acción específica de quien enseña, sino también fruto de la interacción entre los alumnos y entre ellos con los materiales didácticos.

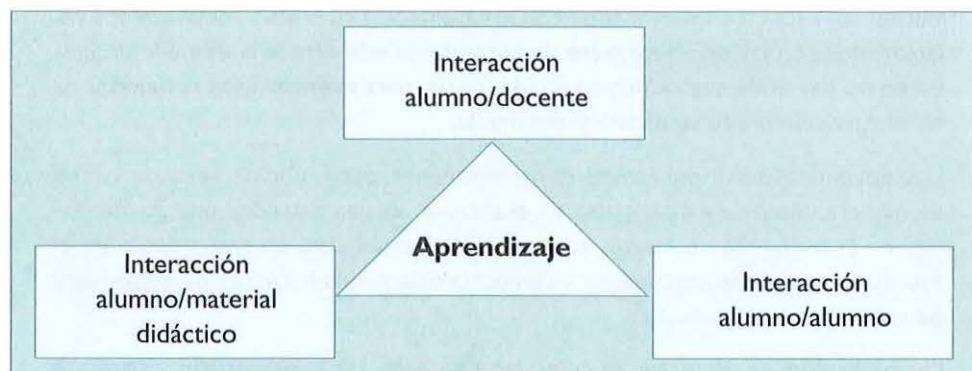


Gráfico N° 6: "Las interacciones en el proceso de aprendizaje"

Para ver si se cumplen estas interacciones, al evaluar las actividades previstas deberían responderse afirmativamente las siguientes preguntas:

- ¿Responden a las necesidades de los distintos tipos de alumnos?
- ¿Se tienen en cuenta las individualidades de forma que el material didáctico, la organización del aula, y las interacciones entre los alumnos y entre profesor-alumno, atiendan a la diversidad?
- ¿Se tiene en cuenta que hay alumnos con distintos ritmos y se prevén tareas diferenciadas cuando la actividad lo precisa?
- ¿Se tiene en cuenta que hay alumnos con distintos intereses y se favorece que puedan profundizar en diversos aspectos del curriculum?
- ¿Se promueve la ayuda y la cooperación entre los alumnos a partir de la negociación e institucionalización de normas de trabajo colectivo?
- ¿Se promueven distintos tipos de agrupamientos según las tareas propuestas?
- ¿El material escrito que se da a los alumnos para la realización de las actividades tiene en cuenta su diversidad?
- ¿Los libros de texto seleccionados se adaptan a todos los alumnos?
- ¿Se utilizan todos los recursos disponibles para diversificar las actividades siempre que sea necesario? (informáticos, audiovisuales, lecturas, etc.)

Estos u otros instrumentos que se puedan construir en cada institución pueden servir de guía a la hora de analizar el curriculum con el objeto de proponer modificaciones en el diseño y desarrollo curricular. Si bien cada docente puede aplicarlos de modo individual sería deseable que los resultados se discutan y debatan en equipo. Esto permitirá enriquecer los análisis a la vez que brindar coherencia al conjunto de las acciones de enseñanza que se desarrollan en la institución.

R

Los resultados del aprendizaje son fruto de la interacción de diversos factores. Generalmente, en las reuniones de docentes se tiende más a tener en cuenta y valorar los aspectos relacionados con los alumnos y su medio social que los relacionados con las oportunidades de aprendizaje que ofrece la escuela. Sin embargo no hay duda que donde se puede incidir para mejorar esos resultados es en el curriculum que se diseña y desarrolla.

Los docentes toman decisiones constantemente, pero muchas veces lo hacen de manera implícita y/o rutinaria. La evaluación es una actividad que puede potenciar la búsqueda de nuevas alternativas de enseñanza en tanto posibilita el estudio crítico de la práctica para comprenderla y definir cursos de acción que permitan su transformación.

Un curriculum es un proyecto colectivo que debe ser consensuado y constantemente mejorado. Para ello es importante que la evaluación promueva que todos puedan expresar sus puntos de vista para dar lugar a contrastación y negociación de alternativas.

La evaluación de los aprendizajes

5

Introducción

El objetivo de cualquier proceso de enseñanza es conseguir que todos los alumnos aprendan de forma significativa. Sin embargo esto no siempre ocurre. A través de una misma propuesta de enseñanza los estudiantes no progresan de la misma manera ni al mismo ritmo.

Dado que cada alumno construye su propio conocimiento y que en esta elaboración juegan un papel muy importante sus ideas previas, sus formas de razonamiento, sus vivencias personales y su interacción con el medio cultural, el grado de elaboración del nuevo conocimiento variará en cada uno de ellos. Por tanto, si se quiere atender a la diversidad que, en general hay en un aula, se debe adecuar el proceso didáctico a los progresos y procesos de aprendizaje observados en los estudiantes. Cualquier metodología constructivista debe basarse en el "*principio de ajuste de la ayuda pedagógica*" a la actividad del que aprende.

Esto significa que enseñar y aprender supone un proceso de *regulación continua de los aprendizajes*. **Regulación** como adecuación de los procedimientos utilizados por los docentes a las necesidades y dificultades que los alumnos encuentran en su proceso de aprendizaje (y que se detectan al evaluar). **Continua**, porque esta regulación no es un momento específico de la acción pedagógica, sino que debe ser uno de sus componentes permanentes. El objetivo de la enseñanza debería ser que cada estudiante aprenda a autoevaluarse y autorregularse para que, poco a poco, construya un sistema de aprendizaje autónomo.

Habitualmente se tiene una visión restringida de la función que tiene la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; se acostumbra a identificarla con un examen, acto administrativo poco estimulante para alumnos y docentes. Acreditar el desempeño del alumno es un aspecto de la evaluación en el aula, pero no puede ser el único ni el privilegiado ya que esto supondría empobrecer las posibilidades pedagógicas que ella ofrece. Pero, ¿no es posible generar prácticas evaluativas útiles para el docente en su actuación, gratificantes para los alumnos en su aprendizaje y que oriente a ambos en el proceso?

Ideas clave



- La evaluación no es una tarea exclusiva del docente, es deseable que sea desarrollada también por los alumnos bajo la forma de autoevaluación y co-evaluación. De este modo los alumnos aprenderán a autorregularse facilitando la construcción de procesos autónomos.
- La evaluación debe favorecer el seguimiento del proceso de aprendizaje desarrollado por los alumnos. Esto permitirá brindar desde la enseñanza una ayuda pedagógica ajustada facilitando la atención a la diversidad.
- Es necesario constituir equipos evaluativos (institucionales, por ciclo, interciclo, año, etc.) para establecer criterios para la toma de decisiones que otorguen coherencia a las prácticas.
- Evaluar los aprendizajes implica una toma de decisión que compromete valores.
- El modo de evaluar refleja una concepción sobre la didáctica de la disciplina que se está enseñando. Debe existir coherencia entre el modo de enseñar y el modo de evaluar.
- El aula puede considerarse como una realidad microsocial en constante cambio y las distintas formas que puede asumir su organización facilitan o dificultan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

5.1. La necesidad de cambiar los puntos de vista sobre la evaluación de los aprendizajes

Existen prácticas muy arraigadas en relación con la evaluación; muchas de ellas requieren ser revisadas a fin de promover un mejoramiento real en los procesos de enseñar y aprender y evitar que la evaluación se constituya en un instrumento para el control y el fortalecimiento de la asimetría en la relación docente-alumno.

Diversas investigaciones realizadas en diferentes contextos y niveles educativos han demostrado que la evaluación de los aprendizajes presenta rasgos recurrentes:

- Se realiza como evaluación **sumativa**, cuyo fin fundamental es alcanzar una nota por lo que evaluar se vuelve sinónimo de **calificar**.
- Se disocia el modo de evaluar del modo de enseñar y de aprender cotidianamente en el aula. Se enseña de una manera y se evalúa de otra.

- El momento de la evaluación produce un corte en el trabajo cotidiano. Así, por ejemplo se pueden registrar a menudo frases como: “Mañana va a haber evaluación de lengua y ciencias sociales, así que la tarea que realizaron la vamos a revisar pasado mañana...”
- Se evalúan hechos aislados con el objetivo de “medir” lo que los alumnos saben.
- Las tareas solicitadas en la evaluación requieren para su resolución conductas cognitivas de **rango bajo**, que en general no incluyen la toma de decisiones o la búsqueda de relaciones. En su mayoría se trata de ejercicios y problemas de aplicación.
- Promueven la respuesta única, dando escaso o nulo espacio para las respuestas múltiples y el pensamiento divergente.

Estos rasgos son la expresión de tradiciones instaladas que no siempre son objeto de reflexión entre los miembros de la institución. Existe un gran número de concepciones sobre la evaluación, generalmente implícitas, que es importante identificar y analizar para considerar posibles alternativas. Por ejemplo:

- Se identifica a la evaluación con el examen al final del proceso de aprendizaje y evaluación continua con exámenes continuos. Esto genera que se confunda la función evaluativa con la aplicación de instrumentos. ¿Por qué no pensar en actividades de evaluación integradas totalmente al proceso de aprendizaje?
- Se considera que el único objetivo de la evaluación es poner una nota que resuma los conocimientos de los alumnos al final de un proceso de aprendizaje. ¿Por qué no pensar que evaluar es conocer la estrategia utilizada por el alumno en la resolución de una determinada tarea y llegar, así, a comprender las causas de sus dificultades con el fin de ayudarlo a superarlas?
- Se cree que lo que un estudiante responde en los exámenes refleja claramente lo que sabe. Sin embargo, se puede constatar fácilmente que las pruebas recogen más información sobre lo que el alumno cree que debe responder para aprobar, que sobre lo que realmente piensa y sabe. ¿Por qué no pensar en preguntas de evaluación en las que los estudiantes deban expresar creativamente sus propias ideas, y no sólo reproducir frases extraídas de los libros o de los apuntes o aplicar fórmulas-tipo en la resolución de problemas?
- Se piensa que el error es algo que no debiera producirse y que cuando algún alumno lo comete debe ser valorado negativamente. Si aprender significa, precisamente, superar errores será imposible reconocer qué y cómo mejorar si no se explicitan. ¿Por qué no considerar que los errores no son solamente inherentes a todo proceso de aprendizaje, sino que además es necesario manifestarlos para aprender?
- Se opina que se debe y puede evaluar en forma objetiva. No obstante, las calificaciones dadas a un mismo examen por distintos docentes pueden variar en muchos puntos, ya sea por la aplicación de criterios distintos de evaluación como por el hecho de no ser igualmente exigentes con todos los alumnos. ¿Por

qué no aceptar como una buena práctica la adaptación de la calificación a las características de cada estudiante, sin olvidar la distinción entre la evaluación del proceso de cada alumno y su capacidad para cursar sin dificultades estudios de otros niveles?

- Se cree que la corrección de un examen es más *objetiva* si está planteado con preguntas cerradas en lugar de preguntas abiertas. Sin embargo, cuando la pregunta es cerrada se juega con la subjetividad del estudiante que escoge una determinada respuesta intentando interpretar el sentido con el que ha sido redactada por el docente mientras que cuando las preguntas son abiertas se juega con la subjetividad del docente para interpretar lo que el alumno ha querido decir. ¿Por qué no pensar que el docente, al tener más conocimientos, tiene más elementos que el alumno y que, utilizando preguntas abiertas se puede obtener más información sobre lo que el alumno realmente sabe?
- Se considera que los exámenes muestran y demuestran qué estudiantes fracasan y qué estudiantes tienen éxito. ¿Por qué no pensar que los procedimientos de evaluación pueden también propiciar el fracaso escolar?
- Se cree que sólo el docente es capaz de identificar los errores y aciertos del alumno en su aprendizaje. Seguramente por esta razón es frecuente que los criterios de evaluación constituyan el secreto mejor guardado. ¿Por qué no dejar que sea el propio alumno quien reconozca sus aciertos y sus dificultades? ¿Por qué no animar a sus compañeros a ayudarlo en este proceso evaluativo? o, simplemente, ¿por qué no dar a conocer a los alumnos los criterios de evaluación antes de hacer los exámenes a los que se van a aplicar?
- Por último, otra de las creencias más arraigadas entre quienes enseñan ciencias es que, cuando aprueban muchos alumnos, es porque el examen ha sido demasiado fácil. Se considera, incluso, que el profesor que aprueba mucho no es tan buen docente porque se confunde la función de la evaluación de identificar si se ha aprendido con la de seleccionar a los más calificados. ¿Por qué no pensar que todos los estudiantes, o la mayoría de ellos, pueden llegar a realizar aprendizajes significativos mínimos con una distribución de notas más cercana al sobresaliente?

Como se puede comprobar, cambiar la evaluación implica modificaciones radicales en las concepciones y en la práctica. A veces, se piensa que mejorar la forma de evaluar los aprendizajes se reduce sólo a diseñar mejores pruebas o a corregir con mayor precisión pero evaluar implica cambios mucho más profundos acerca de:

- *Por qué y qué evaluar en relación con los aprendizajes*
- *Quién debe evaluar*
- *Cuándo, qué y cómo evaluar, y qué hacer con los resultados de la evaluación.*

5.2. ¿Por qué evaluar los aprendizajes y qué evaluar?

Aprender supone algo más que reproducir un conocimiento elaborado por otros; consiste en saber superar los obstáculos que uno encuentra cuando está construyendo personalmente dicho conocimiento. Los obstáculos en el proceso de aprender se pueden originar en diversos factores, entre ellos:

- La forma en que se perciben los hechos desde la experiencia.
- Las ideas transmitidas culturalmente a través de la familia.
- Las representaciones que transmiten los medios de comunicación o la escuela.
- Las formas de razonamiento utilizadas.
- Las ideas y concepciones construidas en la vida cotidiana.
- El lenguaje empleado para en la comunicación.
- Los propios sentimientos, valores y actitudes hacia el aprendizaje.

Evaluar las causas de los posibles obstáculos permitirá al docente ayudar al alumno a superarlas, y a éstos, a autorregularlas.

Aprender implica identificar obstáculos y regularlos, por lo que el proceso es inherente al acto de aprender. Por ello, **la evaluación tiene la función de motor del aprendizaje pues sin evaluar y regular los aciertos y los errores, no habrá progreso en el aprendizaje de los alumnos, ni acción efectiva de los docentes.**

Esto permite, entre otras cosas, generar prácticas que algunos autores denominan de remediación. Esto es, un acto de enseñanza que después de una primera instancia donde no se alcanzó un logro esperado genera una nueva situación que facilite la construcción del conocimiento deseado; es decir **volver a enseñar**. Sin embargo, es importante recordar que la enseñanza remedial no supone que se debe repetir todo el proceso de enseñanza. Así, por ejemplo, en lengua, si un alumno ha manifestado dificultades en el uso de la coma, la actividad de remediación se dirigirá a ese aspecto, sin que sea necesario repetir el trabajo sobre todas las reglas de puntuación. De este modo, en algunos casos, una sola actividad será suficiente. Las actividades que se ofrezcan variarán de acuerdo con el tipo y grado de dificultades detectadas en el alumno. La evaluación es una práctica indispensable para planificar actividades de remediación.

En síntesis, enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables.

Es necesario diferenciar entre la evaluación **criterial** y la evaluación **normativa**. La **evaluación criterial** permite analizar aquello que cada alumno ha logrado según criterios preestablecidos elaborados por el docente en función del rendimiento de ese alumno. Esto permite establecer qué dificultades ha tenido y por qué. Por otro lado, la **evaluación normativa** se centra en resultados que se miden en función del rendimiento grupal, estableciendo la “media” u otros parámetros estadísticos como norma.

La diferenciación entre estos dos conceptos es importante para analizar y definir las prácticas evaluativas ya que suele confundirse el criterio **estadístico** (normativo) con el **pedagógico** (criterial). El criterio estadístico da información en relación con el grupo, pero no sobre el alumno en particular. Por tanto, si bien estos dos tipos de información son importantes, a la hora de evaluar es importante no confundirlos, así como equilibrar la información que cada uno brinda. Tener en cuenta esta distinción es fundamental para clarificar el tipo de decisiones que se toman y las acciones que se desarrollan en consecuencia.

En síntesis, evaluar los aprendizajes supone:

- Construir instrumentos que permitan acreditar los aprendizajes indispensables para la promoción dentro del sistema.
- Revisar las situaciones de enseñanza y aprendizaje construidas en la vida cotidiana del aula. Esto da lugar a un proceso cíclico que conduce a una mejora en los aprendizajes a partir del seguimiento de los procesos desarrollados por los alumnos, teniendo como eje los propósitos que orientan la intervención educativa.

5.3. ¿Quién evalúa a lo largo del proceso de aprendizaje?

Desde una perspectiva tradicional de la evaluación, la responsabilidad es esencialmente del docente, que es quien reconoce las dificultades y errores del alumno y decide cuáles son las estrategias más adecuadas para superarlas. Este modelo, centrado en el docente tiene como debilidad que quien enseña no puede atender a la gran cantidad de dificultades que encuentran los alumnos, e incluso, muchas veces, puede llegar a no detectarlas.

Este tipo de evaluación-regulación supone que el estudiante depende esencialmente del docente para progresar, por lo que tiene pocas oportunidades de aprender a reconocer por sí mismo sus dificultades y a decidir cuáles son las mejores estrategias para superarlas. No aprende a ser autónomo en su proceso de aprendizaje. La falta de autonomía conduce a que no sepa cómo afrontar la resolución de sus tareas cuando está solo o a que, cuando se trabaja en grupo, sólo aspire a copiar lo que otros hacen.

Para evitarlo **es necesario enseñar al alumno a autoevaluarse y autorregularse**. Si se espera que los alumnos *aprendan a aprender* se debería fomentar que puedan detectar sus dificultades o incoherencias, comprender por qué las tienen y tomar decisiones para superarlas. Un docente que desee ayudar a sus alumnos en este proceso de aprendizaje, deberá promover esta evaluación y facilitar la aplicación de estrategias autorregulativas. En otras palabras, la evaluación de los docentes debería facilitar, fundamentalmente, la autoevaluación de los alumnos.

Existen otras alternativas, como por ejemplo, la evaluación-regulación mutua entre los alumnos, que permite que cada uno confronte sus ideas con las de los demás compañeros y con las del docente, reconociendo mejor sus errores y mejorando sus producciones. No sólo el docente es quien ha de **detectar y regular dificultades** sino **todo el grupo-clase** que asume la responsabilidad de coevaluar y de autoevaluarse.

La evaluación-regulación continua de los aprendizajes se sustenta en tres pilares:

- La evaluación considerada como autorregulación que lleva a cabo cada alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.
- La coevaluación o regulación mutua que tiene lugar a partir de las interacciones entre los alumnos.
- La evaluación que lleva a cabo el docente y que deberá orientarse fundamentalmente, a la detección y regulación de aquellos aspectos que los estudiantes no son capaces de regular autónomamente.

Para que actividades de este tipo se puedan llevar a cabo, el docente debe promover en el aula actitudes cooperativas, es decir, los estudiantes deben comprender que pueden ayudarse mutuamente, que todos pueden aportar alguna idea de interés, que tener errores no es un problema si se puede llegar a saber cómo superarlos, etc.

Ejemplo de coevaluación

Esta actividad se realizó en una clase de Matemáticas con alumnos de 15 años. Se había enseñado cómo sumar, restar, multiplicar y dividir polinomios, y se trataba de conseguir que los alumnos supieran autoevaluar la calidad de sus ejercicios de aplicación. La profesora seleccionó uno de los ejercicios entre los realizados (ya sea como deberes en casa, ya sea en el aula) y lo resolvió en el pizarrón haciendo hincapié en los errores que muy posiblemente una buena parte de los alumnos habrían cometido. Luego propuso responder el cuestionario donde los estudiantes debían indicar cómo resolvieron inicialmente la cuestión, qué es lo que hicieron mal y explicar cómo lo hicieron (es importante también reforzar los éxitos, ya que a veces se acierta sin tener demasiada seguridad o conciencia del método aplicado). Posteriormente, intercambiaron este análisis con algún compañero (puede ser elegido por el docente o al azar), quien anotó si consideraba que el error o acierto estaba bien explicado, sus causas y posibles ideas que pudieran ayudar al compañero a mejorar sus producciones. Estos comentarios volvieron a los autores de los análisis iniciales, quienes, a su vez, manifestaron si estaban de acuerdo con las opiniones expresadas.

En una actividad de este tipo, si es necesario, al final el docente puede revisar todo el material, matizarlo, ampliarlo, e incluso, valorarlo cuantitativamente si quiere tenerlo en cuenta para la evaluación calificadora final.

Alumna que se autoevalúa: M. Alumno que corrige: X.	Suma	Resta $(2x^3+3x^2+x) - (1/2x+3)$	Multiplicación	División
Autoevaluación: ¿Cómo lo he hecho?		$\frac{2x^3+3x^2+x+1}{2x^3+1 \quad 2/2 \quad x-2}$		
¿Qué he hecho mal?		Me he olvidado de poner factores en la suma y además me he equivocado al poner algún factor. La suma con fracciones también está equivocada.		
¿Explicar por qué?		No me acuerdo de hacer el máximo común múltiplo. Sé cómo se hace pero en el momento de hacerlo no me sale. Además, al hacer el examen me pongo muy nerviosa y me olvido de los términos y algunos los cambio.		
Evaluación mutua: ¿Su explicación es adecuada?		Tiene razón porque no tiene muy claro como sumar fracciones con el <u>mínimo común múltiplo</u> (no del máximo común múltiplo). El olvido seguramente es un despiste.		
¿Qué le recomendarías para que mejorara?		Tienes que practicar la suma de números fraccionarios y el mínimo común múltiplo. Te recomiendo que hagas una base de orientación.		
Autoevaluación ¿Estás de acuerdo con la evaluación de tu compañero?		Estoy de acuerdo con X. y agradezco sus recomendaciones. Intentaré hacerle caso y practicar más.		

En esta tabla se reproducen las opiniones expresadas por dos alumnos al evaluar una resta de polinomios (no se incluyen las opiniones referidas a la suma, multiplicación y división) (Victoria Ibáñez, 1997)

Este tipo de actividades requiere de un tiempo de práctica, ya que inicialmente puede resultar difícil para los alumnos apropiarse de las reglas de juego del trabajo cooperativo, al asumir un rol que tradicionalmente está reservado en forma exclusiva para el docente.

La coevaluación resulta muy productiva en tanto favorece la **toma de conciencia** del por qué de los errores y de las vías para corregirlos. Algunos docentes dudan acerca de incluirlas en el aula, porque temen que insuma mucho tiempo, pero esto no es así ya que con muchos menos ejercicios que los habituales se puede alcanzar un buen rendimiento, reduciendo el número de prácticas orientadas a la interiorización, mecanización y/o memorización, que suelen ser poco motivadoras para la mayoría de los alumnos. Otra dificultad temida es que el alumno 'corrector' no sepa valorar adecuadamente la producción del compañero. Esta no es una dificultad, ya que el estudiante evaluado puede manifestar su desacuerdo. Con ello refuerza sus ideas y procedimientos y, con su crítica, favorece aún más la autoevaluación del evaluador.

La evaluación entre compañeros favorece el aprendizaje, y el papel del docente es clave para ayudar a los alumnos a comprender las causas de sus errores.

5.4. ¿Cuándo, qué y cómo evaluar los aprendizajes y qué hacer con los resultados de la evaluación?

Estas preguntas guardan relación con un problema muy común ligado al proceso de evaluación: en general los docentes producen el instrumento que han de emplear para evaluar pero no planifican el conjunto de la situación. Diseñar una evaluación no es lo mismo que confeccionar un instrumento. Implica prever todos los pasos necesarios; es decir, la clarificación de los propósitos, los contenidos a evaluar, las situaciones previstas, la elaboración de los instrumentos, los criterios de valoración y utilización de los datos, la forma de realizar la devolución de la información recogida. Una vez realizadas estas previsiones efectivamente se puede recoger la información para luego dar lugar a otros momentos del proceso según lo diseñado. Esto permite superar la visión frecuente de la evaluación como corte, centrada en el docente como único responsable de su ejecución facilitando su inclusión dentro de un proceso más amplio.

La planificación de la evaluación permite enfatizar la función reguladora, al integrarla en el proceso de enseñanza y partiendo de previsiones necesarias, permite detectar las dificultades en el momento en que aparecen y posibilita que los conocimientos posteriores se puedan construir más fácilmente.

Al inicio del proceso de enseñanza, un estudiante puede encontrarse con una dificultad que le impida aprender significativamente. Si no se evalúa esta dificultad, recono-

ciendo sus posibles causas y tomando decisiones acerca del modo de superarla, es muy posible que él vaya acumulando errores cada vez mayores que se transformen en obstáculos difíciles de sortear.

A continuación, según fue planteado en el capítulo 2 se presentan distintos tipos de evaluación según los momentos en que se desarrollan y el objetivo que persiguen. Al respecto, es importante recordar que las distintas modalidades de evaluación se distinguen, esencialmente, por los objetivos que persiguen más que por los instrumentos que utilizan. Un mismo tipo de instrumento puede ser útil en diferentes momentos del aprendizaje, aunque las decisiones que se tomen en función de los datos que proporciona serán distintas.

5.4.1. La evaluación al inicio de un proceso de enseñanza

La evaluación diagnóstica inicial tiene como objetivo fundamental analizar la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza, para conocer los puntos de partida y poder adaptar dicho proceso a las necesidades detectadas.

El diagnóstico, y en general toda evaluación, implica reconocer la diversidad de los puntos de partida para adecuar la programación a las características de los alumnos, prever actividades que posibiliten que algunos de ellos conozcan los prerrequisitos de aprendizaje del tema objeto de estudio, organizar el grupo-clase de forma que puedan ayudarse entre ellos, y/o para facilitar la toma de conciencia del propio punto de partida.

Este último aspecto adquiere relevancia si se contempla la evaluación inicial desde la perspectiva de la autorregulación. Es importante que los estudiantes puedan dirigir su propio proceso de aprendizaje atendiendo a los hábitos, creencias e inferencias que condicionan el modelo de razonamiento y de actuación que están empleando. El diagnóstico tiene una función básica de génesis de dudas y de interrogantes, y no tanto de identificación de posibles errores o dificultades.

Las cuestiones a responder para que una evaluación diagnóstica inicial sea beneficiosa son tres:

- a) *Qué evaluar inicialmente y para qué*
- b) *Cómo recoger la información y analizarla*
- c) *Qué hacer con los resultados.*

a) ¿Qué información se debe recoger?

Ante un tema o una unidad didáctica cuyo estudio se quiere iniciar, es necesario llevar a cabo tanto un análisis de sus contenidos, para poder identificar su estructura interna y separar los contenidos esenciales de los secundarios, como un análisis de los tipos de razonamiento y de métodos de trabajo que exigirán la realización de las actividades propuestas.

Existe la creencia entre los docentes que al abordar el estudio de un nuevo bloque de contenidos los alumnos ya tienen conocimientos previos y hábitos de trabajo sobre los que construirán los nuevos. Esto generalmente no es así. A la vez, el hecho de que un estudiante no resuelva bien un ejercicio diagnóstico no implica forzosamente que no lo sepa hacer o que no conozca los contenidos en los cuales se basa. Muy a menudo, aprendizajes realizados con anterioridad no se recuerdan fácilmente por lo que es necesario aunque sea una pequeña ayuda para reconocerlos.

También es importante identificar las **concepciones previas** especialmente en la enseñanza de los contenidos del área de ciencias naturales y sociales. Por ejemplo, será importante saber cuáles son las concepciones de los alumnos acerca de un tema y partir de ellas en el diseño del proceso de enseñanza de ese contenido. Este tipo de ideas no deben confundirse con los prerrequisitos de aprendizaje, aunque ambos tipos de conocimientos, en algunos casos, pueden estar relacionados. Los prerrequisitos son los saberes necesarios para construir nuevos conocimientos.

Éstos no son los únicos aspectos importantes a diagnosticar en una evaluación inicial. También lo es conocer las **estrategias espontáneas de razonamiento** aplicadas al realizar las tareas escolares que se proponen, las **experiencias personales** que sirven de referencia a los alumnos, el **campo semántico** de los términos que utilizan, los **hábitos** adquiridos, la **actitud** con que afrontan el estudio de un tema, etc.

En el momento de desarrollar esta evaluación se debería permitir que los alumnos puedan brindar diversos tipos de respuestas de modo que los docentes puedan identificar cuáles son las vías de acceso al conocimiento que utilizan. Esto ayudará a los docentes a detectar los tipos de actividades que favorecen la comprensión de sus alumnos.

b) ¿Cómo recolectar información y con qué criterios analizarla?

La recolección de datos que tiene como objetivo el diagnóstico exige encontrar equilibrio entre la intuición y la instrumentación. No se puede evaluar todo sistemáticamente, y, en general, la experiencia es una buena fuente de información acerca de algunas de las dificultades que aparecen en relación con determinados contenidos.

La evaluación no necesariamente debe desarrollarse en un momento específicamente destinado a tal fin. De hecho cuando un docente en el aula observa cómo trabajan sus alumnos y registra aquellos datos que le resultan más significativos, está evaluando. Este tipo de evaluación, si se quiere más informal, puede arrojar datos muy importantes para tomar decisiones. Estas herramientas pueden servir no sólo para la evaluación inicial sino también para la evaluación procesual.

La **observación** es una herramienta útil para la recolección de información sobre el proceso de aprendizaje que desarrollan los alumnos. Pero no siempre resulta fácil determinar en qué aspectos centrar la atención ni cómo interpretar lo registrado, por lo tanto, prever algunas categorías puede facilitar esta tarea. Algunos ejes que deberían tenerse en cuenta son:

- Las elecciones que realizan los alumnos cuando se les presentan alternativas.
- Los roles que adoptan cuando trabajan en pequeños grupos o en el grupo grande.
- Cómo se manejan frente a las situaciones problemáticas propuestas o espontáneas, considerando los diferentes modos de resolución planteados por los alumnos.
- Qué cuestiones son de interés para el alumno. Observar cuándo deja de poner atención frente a una tarea y por qué.
- Cuáles son las estrategias empleadas en la resolución de las tareas propuestas.
- Los distintos modos que utiliza el alumno para comunicar sus ideas, comprensiones, pensamientos y sentimientos. Reconocer los patrones de cada uno.
- Prestar atención a las acciones físicas al igual que a las verbalizaciones de cada alumno.

El **anecdotario** puede servir para registrar las actuaciones de los alumnos que resulten significativas o llamativas al docente. Por ejemplo, se pueden registrar incidentes como: un alumno que habitualmente no demuestra interés particular por ninguna propuesta en especial, pero un día se nota un cambio de actitud mientras trabaja con material informático. Estas notas descriptivas ayudarán al docente a conocer las respuestas emocionales y cognitivas del alumno ofreciéndole indicios sobre sus fortalezas y necesidades.

La información recolectada de este modo se puede enriquecer a través de evaluaciones más sistemáticas.

Ahora bien, en el momento del diagnóstico es necesario ser cuidadoso con las estrategias que se utilizan ya que si se diagnostica el punto de partida a través de un coloquio o debate con el grupo-clase, donde muchas veces sólo unos pocos alumnos se manifiestan, se corre el riesgo de considerar las ideas explicitadas por algunos como representativas de todo el grupo.

Por tanto, es necesario disponer de instrumentos más específicos y variados que permitan diagnosticar a cada estudiante en diferentes aspectos. Para ello pueden utilizarse **cuestionarios abiertos o con opciones cerradas, redes conceptuales, informes personales donde los alumnos vuelquen sus experiencias con relación a un tema determinado**, entre otros instrumentos posibles.

Asimismo, puede ser conveniente **a lo largo del proceso de aprendizaje que los alumnos comparen sus nuevos conocimientos con los iniciales** y reconozcan las diferencias, esto permitirá a la vez que el docente pueda reconocer si las actividades programadas dan respuesta a las necesidades de los estudiantes.

c) ¿Qué hacer con los resultados del diagnóstico?

Como ya se ha dicho, la evaluación diagnóstica debe permitir la adecuación de la programación curricular a las características y necesidades de los alumnos. Ningún diagnóstico es útil si no sirve para regular las actividades de enseñanza y aprendizaje previstas.

Llevar a cabo esta adecuación no es fácil. En general, los diseños de enseñanza están realizados sobre la base de materiales didácticos existentes en el mercado, como libros de texto o en planificaciones ya hechas de años anteriores. Esa programación acostumbra a ser única para el conjunto de alumnos que el diagnóstico revela como diferentes. Ahora bien, el problema no radica tanto en la homogeneidad de los materiales sino más bien en las formas en que éstos son utilizados. En otras palabras, no se trata de no usar los libros escolares sino generar formas de uso acordes con los alumnos y para esta adecuación el diagnóstico cumple un papel central.

Efectuar cambios en lo que ha sido planificado para adecuarlo a las múltiples lógicas de los estudiantes es uno de los retos más difíciles que plantea la profesión. Entre las actuaciones que se pueden deducir del análisis de los resultados de una evaluación inicial se destacan:

- La modificación de la programación inicial, ya sea ampliando, reduciendo o readaptando los contenidos o actividades.
- La organización de actividades que faciliten que los alumnos tomen conciencia de sus puntos de partida, de sus ideas y procedimientos, y de la diversidad de puntos de vista.
- La atención a los alumnos con dificultades específicas, ya sea convocándolos a una hora de consulta fuera del aula, o promoviendo que algunos compañeros los ayuden, o haciendo un seguimiento más específico de su trabajo en el aula.
- La distribución de los alumnos en grupos, heterogéneos u homogéneos, según las actividades.

5.4.2. La evaluación a lo largo del proceso de enseñanza

Los alumnos que encuentran menores dificultades para apropiarse de los contenidos escolares son, fundamentalmente, aquellos que han conseguido aprender a detectar y a regular los obstáculos y a pedir y encontrar las ayudas significativas para superarlos. Es frecuente registrar en ellos planteos del tipo: "*¿Por qué tengo que hacer este trabajo, para qué sirve?*" (preguntas relacionadas con los objetivos de la tarea); "*¿Después de hacer esta tarea, cuál tengo que hacer?*" "*¿Si utilizo este otro método creo que también obtendré buenos resultados!*" (preguntas y reflexiones relacionadas con la anticipación y planificación de la acción); "*¿Este resultado no me lo esperaba! ¡Seguramente me equivoqué en el razonamiento!*", "*En esta parte del trabajo ya no sé como continuar: ¿me podés orientar?*" (preguntas y reflexiones relacionadas con los criterios de evaluación). Estas cuestiones, que permiten reconocer y superar dificultades hacen que el tiempo de estudio de estos alumnos sea provechoso.

¿Qué sucede en cambio con los alumnos que presentan más dificultades para aprender? Generalmente resuelven ejercicios de modo mecánico sin preguntar o pedir ayuda por lo que el docente puede pensar que están resolviendo los problemas de modo

adecuado. Sin embargo, es probable que no sepan qué están aprendiendo ni por qué hacen un determinado tipo de actividades.

Por ello, tal como señala Nunziati (1990), será importante que los docentes y los mismos alumnos aprendan a evaluar, logrando:

- **Identificar los motivos y los objetivos de las actividades de aprendizaje**, es decir, responder a cuestiones como: ¿por qué se debe realizar una determinada actividad?, ¿qué se quiere conseguir con ella?
- **Anticipar y planificar las operaciones necesarias para llevarla a cabo**; es decir, si pueden responder a cuestiones como: ¿qué estrategias se pueden adoptar para resolver la situación planteada?, ¿cuál de estas estrategias es la más adecuada para realizar la tarea propuesta?, ¿qué operaciones es necesario realizar para conseguirla y por qué? ¿en qué orden?, ¿qué conocimientos son necesarios?, ¿cuál es el resultado esperado de cada operación?
- **Identificar los criterios de evaluación**, es decir, si pueden responder a cuestiones como: ¿realizo las operaciones tal como había previsto?, ¿los resultados obtenidos son los esperados?, ¿qué se debería cambiar y por qué?

Este tipo de interrogantes, de carácter metacognitivo, pueden facilitar que todos los alumnos conozcan los objetivos que se persiguen en relación con la tarea que están desarrollando para ser capaces de representarse el trabajo a realizar y de este modo poder autorregular sus acciones.

Por ejemplo, si se quiere enseñar a redactar textos de diferentes tipos puede ser muy útil dar a los alumnos textos escritos por otros estudiantes en cursos anteriores. Analizándolos, pueden llegar a determinar qué es lo que se pretende con este tipo de textos, qué se ha de aprender para saber redactarlos y cómo se puede reconocer si se están redactando bien o mal.

Esta reflexión puede ser escrita o verbal y puede tener lugar en la mitad o al final de una tarea o proyecto, o inclusive meses después de haber sido terminado. A menudo algunos docentes entregan un cuestionario guía, que contiene desde preguntas muy generales como "¿Qué aprendiste con este proyecto?" hasta preguntas más específicas como "Describe algunos errores que te parece haber cometido al realizar la tarea. Marcalos en tu escrito".

Otra forma de evaluar si se está concretando un buen proceso de aprendizaje es preguntarles *¿qué creen que van aprender?* (después de haber planteado el contenido a aprender), *¿qué es lo que están aprendiendo (durante el proceso) y qué es lo que han aprendido (al final)?*

Este seguimiento de la autoevaluación que los alumnos hacen de su aprendizaje puede hacerse a través de cuestiones específicas planteadas con esta finalidad o mediante la confección de un **diario** en el que los estudiantes vayan anotando qué es lo que apren-

den, qué errores o dificultades han superado y qué es lo que no acaban de entender bien.

La utilización de este tipo de recursos facilita la producción de procesos de análisis **metacognitivo** necesarios para alcanzar la autonomía en el aprendizaje.

Una manera de evaluar que sea coherente con estos planteos debe apuntar a que los alumnos no sólo realicen la tarea sino que además expliquen cómo han alcanzado ese resultado.

Otro recurso que permite un seguimiento adecuado de los procesos de construcción que desarrollan los alumnos es el **portafolio sobre el trabajo de los alumnos**. En él se conservan todas las versiones previas al trabajo final, de modo que puede verse claramente la evolución realizada e intervenir en el proceso de construcción, tanto el docente como el grupo de pares, aportando sugerencias, apoyando aciertos, y facilitando la reflexión sobre la propia tarea. Otra manera de encarar la confección del portafolio, es conservar en él las producciones que el alumno reconoce como más valiosas, sea porque siente que aprendió, porque pudo demostrar cuanto sabía, porque le demandó mucho esfuerzo, etc.

El portafolio, en cualquiera de sus variantes, no es una colección de trabajos sino un recurso que permite volver sobre cada uno de los trabajos realizados para reelaborarlos, evaluarlos de diversas maneras poniendo el acento en diferentes aspectos.

Este tipo de actividades son muy útiles en todas las áreas y pueden ayudar a superar la idea de evaluación como corrección en donde sólo es válido un único tipo de respuesta. Por ejemplo, en matemática, el alumno puede haber hecho mal una cuenta, pero el modo en que razonó el problema es correcto; en la corrección tradicional sólo atendía al resultado final y por lo tanto se perdía la información de dónde estaba realmente el error, con lo cual las intervenciones subsiguientes no resultaban significativas para superar las dificultades.

Otro de los aspectos importantes es el conocimiento por parte de los alumnos de los **criterios de evaluación** planteados por el docente. En general son más implícitos que explícitos. A pesar de ello, algunos alumnos los reconocen y saben identificar los aspectos más importantes, mientras que otros nunca saben qué y cómo regular lo que van aprendiendo.

En general, los docentes no los dan a conocer con claridad. Cuando valoran algún trabajo utilizan comentarios del tipo "*está bien resuelto*", "*es incompleto*", "*mal*", "*bastante bien*", etc., que no facilitan el reconocimiento de aciertos y de dificultades ni qué criterios utilizó el docente para decir está bien o está incompleto.

Tampoco es útil dar una lista de criterios ya elaborados porque no facilitan el acceso de los estudiantes a la autonomía, pues aprenden a identificarlos a través del docente y no por sí mismos. El trabajo didáctico reside en cómo conseguir que sea el alumno

quien construya su propia lista de criterios sin imposiciones sabiendo que es necesario facilitar el proceso de autoconstrucción.

Un instrumento útil para evaluar si los estudiantes han identificado adecuadamente los criterios de evaluación son los **contratos de evaluación**. El siguiente cuadro reproduce el contrato elaborado por una alumna antes de realizar un examen, para evaluar los aprendizajes adquiridos en relación con la diferenciación entre los conceptos de mezcla y de sustancia pura. El cuadro reproduce el contrato de evaluación de su grupo, elaborado a partir de las primeras redacciones de cada uno de sus miembros. La maestra entregó el cuadro en blanco y los alumnos debían llenarlo.

Precontrato de evaluación Nombre: Laura	
Tema: Mezclas y sustancias puras	
Pienso que para el examen tendría que	Autoevaluación/Observaciones
<ul style="list-style-type: none">- Saber explicar por qué alguna cosa es una mezcla homogénea o heterogénea.- Saber cuándo es una u otra.- Saber ejemplos.- Saber cómo separar una mezcla.- Saber explicar por qué alguna cosa es una mezcla o una sustancia pura.- Saber cómo comprobar si alguna cosa es una sustancia pura.	<p>Algunas veces no sé decir por qué lo es.</p> <p>Pienso que es muy difícil saberlo.</p>

(Destacado en negrita, el cuadro dado por la profesora. El resto del texto, es el escrito por la alumna)

La profesora evaluó también este “contrato”, de hecho, mientras lo estaban elaborando en el aula reguló algunas de las dificultades del grupo y facilitó la realización de las propuestas, proporcionando ejercicios de repaso, revisando en clase las dificultades comunes a la mayoría de alumnos y convocando a alguno de ellos a una sesión de trabajo más individualizada.

Como se puede comprobar las estrategias y los instrumentos utilizados para evaluar y regular los aprendizajes pueden ser muy variados y permiten analizar diferentes aspectos vinculados con el proceso de aprendizaje. Además de los ejemplificados se pueden emplear **los cuadernos de los alumnos, mapas conceptuales, diarios de clase, elaboración de resúmenes**, entre otros recursos posibles.

5.4.3. La evaluación al final del proceso de aprendizaje

Una vez realizadas las actividades diseñadas para la enseñanza de determinados contenidos, es importante evaluar el nivel de los aprendizajes realizados. Esta información puede serle útil al docente, para reconocer la calidad de la programación curricular y, a los alumnos, para tomar conciencia de su progreso.

Aún así, a menudo conviene relativizar la información que proporciona, especialmente si sólo se obtienen datos inmediatamente después de finalizar el proceso de enseñanza, ya que para saber cuáles son realmente los aprendizajes significativos realizados (aquellos que se mantienen a lo largo de los años, o a los que se puede acceder de nuevo sin necesidad de rehacer todo el proceso de enseñanza), se debería evaluar transcurrido un cierto tiempo. Si el aprendizaje ha sido superficial o memorístico, es posible que una prueba de evaluación realizada al finalizar una unidad dé buenos resultados inmediatos, pero pasados dos meses los estudiantes ya no recordarán cómo realizar tareas similares.

Antes de llevar a cabo una evaluación sumativa deben precisarse los objetivos y los criterios de evaluación con relación a los distintos contenidos enseñados. En caso contrario puede suceder que el instrumento diseñado no se adecue a los objetivos de evaluación, que la información recogida no sea la más apropiada, o incluso, que se evalúen contenidos no enseñados.

Para analizar la calidad de las producciones de los alumnos, es interesante distinguir entre los criterios de realización y los criterios de resultados.

Los **criterios de realización** se refieren a los **aspectos u operaciones** que se espera que el alumno aplique para realizar determinada tarea, ya sea al explicar y/o describir una idea, al definir un concepto, al resolver un problema, al redactar un texto, al producir una obra plástica, etc. Por ejemplo, para reconocer si un alumno es capaz de construir un gráfico, se deberán identificar las diferentes acciones que tendría que poner en práctica durante la realización. O, para comprobar si se representa adecuadamente un determinado concepto, será necesario explicitar claramente sus características. Como se puede comprobar, los criterios de realización coinciden a menudo con las operaciones en la base de orientación.

Los **criterios de resultados** se refieren a la **calidad** de las operaciones realizadas y fijan su grado de aceptabilidad. Incluyen aspectos como pertinencia, precisión, volumen de conocimientos aplicados, originalidad, etcétera.

Es necesario distinguir entre los dos tipos de criterios ya que los estudiantes, al realizar una tarea o responder a una pregunta, pueden haber aplicado las operaciones pertinentes pero sin la calidad suficiente, debido a la poca precisión en el lenguaje utilizado, a la falta de creatividad, o a otros motivos. Diferenciar el tipo de error que se co-

mete ayuda a los alumnos en su proceso de regulación de los errores. Por ejemplo si frente a la consigna "explique las causas de la creación del virreinato del Río de la Plata" los alumnos describen sus características generales sin explicar las causas, en este caso puede ser que la información que viertan sea adecuada pero no es pertinente para dar respuesta a la consigna.

No hay duda de que la calidad de la información recogida depende del tipo de cuestiones planteadas y de su adecuación a los objetos a evaluar. En especial conviene distinguir entre aquellas preguntas que sólo pretenden evaluar lo que el estudiante recuerda, llamadas **reproductivas**, de aquellas otras que tienen como finalidad comprobar si sabe aplicar los nuevos conocimientos al análisis e interpretación de fenómenos o de hechos distintos, es decir, **productivas**.

A menudo, es interesante incluir en la evaluación final cuestiones planteadas en el diagnóstico para que el alumno pueda verificar los cambios en sus conocimientos. Esta metarreflexión posibilita que los aprendizajes sean más significativos. El **diario** puede ser un buen instrumento a utilizar para la evaluación final, si se resume en él lo aprendido y se lo valora.

Los alumnos también pueden autoevaluarse o co-evaluarse si han logrado apropiarse de los criterios de evaluación. En esta línea, son prácticas interesantes la comparación entre la evaluación realizada por el docente y la autoevaluación hecha por los propios alumnos, o bien la evaluación mutua.

El siguiente gráfico presenta un ejemplo de cómo pueden realizarse los distintos tipos de preguntas en una situación de evaluación:

Preguntas para evaluar aprendizajes (productivas y reproductivas)

- Define qué es la densidad (reproductiva)
- Como le explicarías a un alumno del curso anterior qué es la densidad (productiva)
- Un pedazo de hierro tiene una masa de 39 g y ocupa un volumen de 5 cm³. ¿Cuál es su densidad? (reproductiva)
- Explica como averiguarías la densidad de una roca que te has encontrado en la montaña (productiva)
- ¿Cómo explicarías por qué dos metales (por ejemplo el plomo y el aluminio) tienen diferente densidad? Justifica tu respuesta en base al tipo de partículas que forman el metal y su estructura (productiva)
- A menudo se dice que el aire caliente pesa menos que el aire frío. Critica esta expresión (productiva)

(continúa)

(continuación)

- Cuando se prepara una "cubata" se recomienda poner primero el ron, después el hielo y finalmente la cola. La densidad aproximada de estas tres sustancias es $0,8 \text{ g/cm}^3$, $0,9 \text{ g/cm}^3$ y $1,1 \text{ g/cm}^3$ respectivamente. Justifica la recomendación basándose en esta propiedad (productiva).
- Cuando se discute sobre cuáles son los comportamientos más respetuosos con el medio ambiente siempre se deben considerar muchas variables y se deben valorar los pros y los contras de cada una. Una de las variables más importantes a tener en cuenta es el consumo de energía debido al transporte. Si sólo tuviéramos en cuenta esta variable, ¿qué sería mejor: consumir yogures con envase de plástico o con envase de vidrio retornable? (piensa en la diferencia de densidad de los dos materiales). ¿Qué otras variables se tendrían que considerar? (productiva)

Cuadro N° 12: "Las preguntas productivas y reproductivas".

De los resultados de una evaluación final se puede deducir la necesidad de una regulación posterior. Muchas veces, esta evaluación diagnostica errores que deberán tenerse en cuenta en la enseñanza de los temas posteriores. Otras veces, convendrá planificar tareas específicas e individuales para revisar algunos conocimientos. **En este sentido la evaluación final es también una evaluación formativa.**

En la evaluación final, es importante recuperar las evaluaciones realizadas a lo largo del proceso de aprendizaje debido a que la nota que se obtiene en una prueba final no necesariamente refleja los aprendizajes alcanzados.

Más allá del momento en que se efectúe una evaluación, siempre hay un rasgo permanente: **toda evaluación pone en evidencia la diversidad en el grupo de alumnos.** Por ello es importante que cada equipo docente consensúe los criterios empleados en la evaluación. Por ejemplo, ¿Qué significa evaluar la oralidad? ¿Qué es hablar bien? Si se piensa en los diferentes modismos y variedades lingüísticas existentes en la Argentina es difícil manejar criterios generales que den cuenta de lo "correcto y lo incorrecto" en el habla. Por lo tanto, determinar los criterios es un trabajo de construcción que debe realizarse en equipo. Dado que los resultados de la evaluación tienen consecuencias importantes para el futuro escolar de los alumnos, la institución en su totalidad debe decidir los criterios que va a utilizar para evaluar.

Dado que la diversidad se expresa de maneras diferentes en el aula (socioculturales, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.) en el diseño y desarrollo curricular no sólo deben contemplarse diversos modos de enseñar sino también diversos modos de evaluar. Si bien todos los alumnos deben aprender los mismos contenidos, las formas de evaluación pueden ser diferentes.

Diferenciar entre evaluar para calificar y evaluar para aprender y mejorar la enseñanza, implica la inclusión de nuevos criterios que permiten asignar importancia a otros factores habitualmente poco tomados en cuenta. El aula en tanto **contexto** de los aprendizajes, requiere una mirada pedagógica que recupere los aspectos favorecedores del aprendizaje.

5.5. La evaluación del aula como contexto de aprendizaje

Las formas que asume la disposición del ambiente del aula no es neutral, e influye en los alumnos y docentes. El ambiente de la clase es más que un lugar para ordenar libros, mesas y materiales; añade una dimensión significativa al aprendizaje, atrayendo su interés, facilitando información, estimulando el uso de determinadas habilidades, comunicando límites y expectativas, potenciando actitudes, transfiriendo criterios de valor; favoreciendo la realización de actividades, promoviendo el autoaprendizaje y fortaleciendo, a través de sus efectos, el deseo de aprender.

Los docentes utilizan la organización del espacio para diseñar ambientes que estimulen la interacción a través del lenguaje verbal, facilitando el trabajo individual o promoviendo la investigación en grupo. Así, por ejemplo, se pueden estimular las distintas vías de acceso al conocimiento a través de imágenes, carteles con referencias escritas e instrumentos manipulativos. Si lo que se pretende es que el alumno construya, modifique, enriquezca y diversifique sus esquemas, la ayuda pedagógica debe consistir en crear las condiciones adecuadas dentro del aula.

En definitiva, se puede afirmar que la organización del aula debería realizarse atendiendo a las diferentes particularidades de los individuos que en ella aprenden y enseñan, los objetivos, los métodos y formas de evaluación que se propongan y realicen.

5.5.1. El contexto del aula

La conducta de los alumnos como la de los docentes se produce en un contexto. Sin embargo, esta realidad que parece tan clara no siempre se ha visto así. La tradición positivista de la investigación educativa ofrece una visión, si se quiere fragmentada, de la realidad educativa centrada en las variables docente y alumno y, a lo sumo, en la interacción de ambos como agentes principales del fenómeno educativo, al margen del contexto en el que se produce.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje no sólo son resultado de la interacción entre profesores y alumnos, sino también de la situación o contexto en que esta interacción se produce. El aula, entonces, no sólo proporciona el lugar para la enseñanza y el aprendizaje, sino que, al mismo tiempo, **actúa como fuente de aprendizaje.**



Gráfico N° 7: El aula como contexto de aprendizaje.

Desde una perspectiva ecológica, el aula se asume como una realidad microsocial que crea un entorno singular, definido tanto por los aspectos físicos que la configuran como por el conjunto de las acciones, representaciones, percepciones, contactos, influencias mutuas, etc., de las personas que en él participan. Cada aula, es una esfera específica de intercambios y comunicación, sin olvidar que se inserta dentro de otros contextos más amplios que a su vez influyen sobre éste (la sociedad, el sistema educativo, la escuela, etc.).

En síntesis, el aula se caracteriza por ser un contexto complejo en el que se producen simultáneamente gran diversidad de acontecimientos de diferente índole que se desarrollan de forma imprevista y en poco tiempo.

5.5.2. Elementos para la evaluación del aula

El carácter complejo y dinámico de la interacción que se produce en el aula hace que la observación y recolección de información sobre aspectos concretos de funcionamiento sea dificultosa.

Conscientes que en todo proceso de categorización se corre el riesgo de dejar de lado algunos aspectos, se consideran dos tipos de tópicos en función de las finalidades que se pueden plantear en el momento de evaluar la organización del aula.

El primer grupo de tópicos *–tópicos de entrada–* está relacionado con la finalidad de conocer los aspectos a tener en cuenta en un primer momento de la organización del aula. Están más ligados a un tipo de evaluación inicial o diagnóstica y proporcionan información de entrada para poder tomar decisiones antes de intervenir directamente sobre el grupo clase.

El segundo grupo, **tópicos de seguimiento**, está relacionado con la finalidad de recolectar información sobre los ámbitos en los que hay que intervenir para lograr la optimización del entorno de aprendizaje en el aula durante el desarrollo de un programa o curso. Están más ligados a la evaluación formativa y proporcionan información directa sobre la propia organización que puede aprovecharse en su modificación.

A) Los **tópicos de entrada** se relacionan con:

1. **Los alumnos.** Es necesario conocer sus características, sobre todo aquellas que pueden ser relevantes a la hora de diseñar el entorno de aprendizaje:
 - El estilo y las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza a la hora de realizar una determinada tarea.
 - Dimensiones sociales o de interacción de cada alumno y sus compañeros.
 - Dimensiones “históricas”, que reflejan la forma de concebir la relación con el docente, la relación con sus compañeros y la manera de aproximarse a los contenidos a aprender, fruto de la experiencia escolar compartida durante dos o menos cursos académicos. Este tipo de información demanda colaboración entre los docentes dado que implica compartir experiencias, puntos de vista, aunar criterios, etc.
2. **El docente.** Las dimensiones consideradas en ese caso son:
 - Dimensiones referidas a los contenidos a enseñar, como los relativos al conocimiento de la materia, la manera de conceptualizarla, la forma de considerar el desarrollo de los conocimientos científicos u otros de la misma categoría.
 - Dimensiones referidas a los procesos de aprendizaje. Cada docente cree que hay “mejores maneras” de aprender los contenidos incluidos en su programa por lo que facilita a sus alumnos unas determinadas situaciones de aprendizaje y no otras
 - Dimensiones referidas a los procesos de enseñanza, como pueden ser los estilos docentes o las rutinas de enseñanza.
 - Dimensiones referidas al trabajo cooperativo. No cabe duda que las vivencias y experiencias de trabajo cooperativo adquiridas a lo largo del desarrollo profesional son un aspecto a destacar a la hora de reflexionar sobre la relación existente entre las características del docente y su papel en el aula.
3. **La programación curricular.** La información recogida sobre la planificación y la distribución de los contenidos facilitará la toma de decisiones sobre la gestión del aula.
4. **La metodología.** Debe mantener una coherencia con lo que se pretende, los objetivos y los contenidos que se quieren transmitir. Ambos, objetivos y contenidos, se constituirán en premisa para orientar las decisiones a tomar con relación a: los espacios, tiempos, agrupamientos y materiales con los que se llevarán a cabo las actividades propuestas a los alumnos.

B) Dentro de los tópicos de seguimiento se pueden reconocer los siguientes:

1. **El espacio.** La disposición del aula es algo más que una situación casual o una cuestión estética. Cada vez que se coloca un mueble en un lugar determinado se crean nuevos espacios que influyen en las interacciones directas o indirectas que se dan en el aula.
2. **El tiempo.** La calidad del trabajo didáctico no depende únicamente del objetivo a conseguir; también está relacionado con la distribución que se haga del tiempo y con la forma en que se utilizan los descansos, la secuencia de materias u otros aspectos.
3. **Los agrupamientos.** Trabajo individual, trabajo en pequeños grupos o con el grupo total son posibilidades que definen la estructura social del aula.

Cada uno de estos tópicos está determinado por elementos configuradores o características operativas que brindan información para la evaluación del entorno aula y para su optimización. El cuadro siguiente detalla las características de cada uno de ellos.

Espacio: <ul style="list-style-type: none">- Disponibilidad.- Funcionalidad	Tiempo: <ul style="list-style-type: none">- Secuencialidad.- Simultaneidad.
Agrupamiento: <ul style="list-style-type: none">- Flexibilidad.- Individualización/socialización.- Adaptabilidad.	Material didáctico: <ul style="list-style-type: none">- Exposición.- Versatilidad.- Funcionalidad.- Accesibilidad.

Cuadro N° 13: Características más relevantes de los tópicos de seguimiento.

Por último, tradicionalmente se ha entendido al aula como el espacio para el aprendizaje por lo que todo lo que sucedía fuera de ella no formaba parte del currículum. Sin embargo, **es la escuela en su totalidad la que se constituye en fuente de aprendizaje.** La organización de los tiempos, la distribución de los espacios, en definitiva todo lo que acontece en la escuela son experiencias educativas para los alumnos.



Para el logro de aprendizajes significativos se requiere que los docentes sepan cómo detectar las dificultades de los alumnos y los obstáculos con que se encuentran a lo largo del proceso que están desarrollando. Y a la vez se requiere que los alumnos reconozcan estas dificultades y obstáculos estableciendo los medios para superarlos eficazmente.

Ello exige una nueva cultura de la evaluación. El desafío está en cómo conseguir que los alumnos adquieran la capacidad de autorregularse de manera efectiva, apropiándose de los objetivos y de los criterios de evaluación propuestos conjuntamente con los docentes.

Asimismo, es importante atender al entorno del aprendizaje a los efectos de favorecer la creación de un ambiente de clase que facilite el desarrollo de las ideas, donde se varíen las formas de trabajo, se promueva el intercambio de puntos de vista, el respeto, la confrontación y la elaboración de propuestas consensuadas.

La mejor evaluación y, consecuentemente, la mejor enseñanza, debería ser fruto de reflexiones colectivas y del trabajo coherente y cooperativo entre todos los actores institucionales. Desde este marco será posible una enseñanza de mayor calidad.

El grupo-clase es una realidad compleja que genera situaciones a través de las cuales debe ir canalizándose la intervención educativa. El aula y las prácticas que en ella se realizan suponen, una síntesis de la influencia externa que recibe y de su especial configuración interna.

Analizar la realidad del aula es importante en sí misma pero no debe hacer olvidar el papel que cumple la actuación del docente y el tipo de tareas que propone. Las actividades, en tanto propuestas de enseñanza constituyen el medio para el logro de buenas comprensiones de los contenidos escolares por parte de los alumnos.

BELTRÁN, J. y PÉREZ, L.F. (1985): *El clima social de la clase*. En Beltrán, J.: *Psicología educativa*. Tomo II. UNED, Madrid, págs 679-775.

BLANCO, L. (1993): *Autoevaluación modular de centros educativos*. P. P. U., Barcelona.

BLISS, J. et al. (1983): *Qualitative Data Analysis for educational research. A guide to uses of systemic networks*. London: Croom Helm.

CALVO DE MORA, J. (1996): *Claves para la organización de la práctica escolar*. Método ediciones, Granada.

CANTÓN, I. (Coord) (1996): *Manual de Organización de centros educativos*. Oikos Tau, Barcelona.

CARDONA, J. (1994): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Sanz y Torres, Madrid.

COLL, C. et al. (1992): Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

DE MIGUEL, M. y otros (1994): *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Escuela española, Madrid.

FRASER, B. J., ANDERSON, G. J. y WALBERG, H. J. (1982): *Assessment of learning environment inventory (LEI) and muy class inventor (MCI)*. Western Australian Institute of Technology, Bentley.

GAIRÍN, J. (1992): *La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa*. En I.C.E.: *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.

GAIRÍN, J. (1993): *La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos*. En Bordón, 45 (3), Madrid.

GAIRÍN, J. (1996a): *Principios y modelos generales de evaluación en educación*. En PÉREZ y GAIRÍN (Coord): *Temario de oposiciones. Psicología y Pedagogía*. Estel, Barcelona, págs 83-102

GAIRÍN, J. (1996c): *La organización escolar: contexto y texto para la actuación*. La Muralla, Madrid.

GAIRÍN, J. y GIMENO, X. (1993): *Didáctica de la Educación Primaria. La organización del aula*. Curso de Actualización Científica y Didáctica. Subdirección General del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

GAIRÍN, J. y TEJADA, J. (1990): *El contexto del aula*. En Varios: *Didáctica. Adaptación*, UNED, Madrid, págs 337-366.

GARCÍA ALVAREZ, J. (1997): *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Ediciones Mensajero, Bilbao.

GRILLES et al. (1996): *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del curriculum real*. I y E: Serie práctica. MEC. Sevilla: Díada.

HALWACHS, F. (1975): La physique du maitre entre la physique du physicien et la physique de l'élève. *Revue française de pédagogie*, 33, 19-29

JORBA, J. & SANMARTÍ, N. (1993): *La función pedagógica de la evaluación*. *Aula Innovación educativa*, 20, 20-30.

JORBA, J. & SANMARTÍ, N. (1996): *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.

KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

LORENZO, M. (1997): *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*. Universitas, Madrid.

LUJÁN, J. y PUENTE, J. (1996): *Evaluación de centros docentes*. El Plan EVA, Secretaría de Estado de Educación, Madrid.

MATEO, J. (1995): *Concepte i Tècniques d'avaluació. Avaluació educativa*. Curso de Directores de Enseñanza Primaria. Departament d'Ensenyament, Barcelona (Documento policopiado).

MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (1995)(Coord.): *Evaluación de Programas educativos, centros y Profesores*. Universitas, Madrid.

NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro*. Ediciones Mensajero, Bilbao.

NORIEGA, J. y MUÑOZ, A. (1996): *Indicadores de evaluación del centro docente*. Escuela española, Madrid.

NOVAK, J.D. & GOWIN, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

NUNZIATI, G. (1990): Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64

OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe internacional. Paidós-MEC, Madrid.

PERRENOUD, P. (1993): Touche pas à mon évaluation! Pour un approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (1,2), 107-132.

POPKEWITZ, T.S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori, Madrid.

SACRISTÁN Gimeno, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.

SÁEZ, M.J. y otros (1992): "La autoevaluación: Una vía para evaluar las instituciones escolares". Acción educativa. Madrid.

SANCHO, J. M. (1990): *Los profesores y el curriculum*. Cuadernos de educación N° 2. Barcelona: ICE/Horsori.

SANCHO, J. M. (1993): "Evaluar, conocer, transformar, mejorar". Aula, N° 6, Septiembre, Barcelona, 47-51.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *Estrategias para la evaluación interna de centros educativos*. Curso de formación para equipos directivos. Subdirección General de Formación del Profesorado, M.E.C., Madrid.

SANTOS, M.A. (1995): *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares*. Magisterio del Río de la Plata, Argentina.

SCRIVEN, M. (1967): *The methodology of evaluation*. En STAKE, R.E.: *Curriculum evaluation*. American Educational Research Association Monograph Series of Evaluation, 1, Rand Mc. Nally, Chicago.

SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (1997): *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Estel, Barcelona.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

TAMIR, P. & AMIR, R. (1981): Retrospective curriculum evaluation: an approach to evaluation of long term effects. *Curriculum inquiry*, 11.

TAMIR, P. & LUNETTA, V. N. (1978): An analysis of laboratory activities in the BSCS. Yellow version. *American Biology Teacher*, 40, 426-428.

TORO, M. y LÓPEZ, R. (1995): *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos*. Forum Europeo de Administradores de la Educación de Andalucía, Granada.

TYLER, R.W. (1959): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Universidad de Chicago, Chicago.

VILLA, A. y MORALES, P. (1993): *La evaluación del profesor*. Departamento de Educación, Gobierno Vasco.

Autoevaluación: consiste en una práctica de evaluación que realizan los implicados en la práctica que se somete a estudio.

Control: comprobación realizada en función de un estándar preestablecido.

Diagnóstico institucional: conjunto de actuaciones dirigidas a comprender una realidad institucional.

Diseño evaluativo: esquema de referencia que organiza los elementos que intervienen en una evaluación. Incluye objetivos, sujetos (quién evalúa), fuentes (quién proporciona información), instrumentos y acciones (cómo se evalúa), temporalización (cuándo) u otros.

Evaluación: proceso sistemático de recolección y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones.

Evaluación formativa: la que tiene como finalidad la función reguladora del proceso o prácticas que se evalúan.

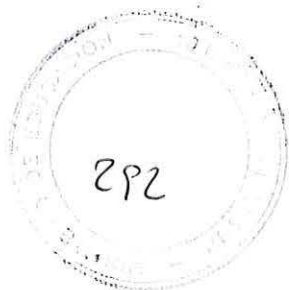
Evaluación sumativa: la que establece balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso.

Indicador: descriptor específico que mide un fenómeno social.

Medida: relación entre una realidad y otra que se toma como referencia.

Utilidad de la evaluación: posibilidad de que los resultados de la evaluación sirvan a la toma de decisiones.

Viabilidad de la evaluación: ajuste de la evaluación a las posibilidades de aplicarse.





MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS

Capacitación a distancia
a distancia Capacitación
Capacitación a distancia
a distancia Capacitación
Capacitación a distancia
a distancia Capacitación
Capacitación a distancia
a distancia Capacitación
Capacitación a distancia
a distancia Capacitación
Capacitación a distancia



Ministerio de Cultura y Educación
República Argentina - 1998