UNIDAD DIDÁCTICA I

Sentido actual de la evaluación en educación

I. INTRODUCCIÓN

II. OBJETIVOS

III. ESQUEMA

IV. CONTENIDOS

1. Aproximación al concepto de evaluación en educación

1.1. Evolución del concepto. Periodos históricos
1.2. Estructura de la evaluación
1.3. Diferencias entre evaluación, calificación y medida

2. Características de la evaluación en educación

2.1. Funciones de la evaluación
2.2. Modalidades de evaluación
2.3. Modelos para la evaluación
2.4. Ámbitos de la evaluación

V. RESUMEN

VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

VII. AUTOEVALUACIÓN

I. INTRODUCCIÓN

Pasados ya los tiempos en los que la evaluación consistía básicamente en la comprobación del logro de objetivos, con un marcado sesgo taylorista, ha pasado a ser concebida en la actualidad como un procedimiento de asesoramiento, regulación, reorientación y ordenación de los aprendizajes, para mejorar los procesos de enseñar y de aprender. Este nuevo enfoque del papel que debe asumir la evaluación le confiere un marcado carácter pedagógico que, superando lo meramente instructivo, se instala plenamente en lo educativo y en lo formativo, hasta el punto de ser uno de los elementos de calidad de un sistema educativo. En este sentido, y por lo que se refiere a España, ya la Ley Orgánica 9/1995 (LOPEGCE), en su exposición de motivos, establecía: «La mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar los límites de la evaluación para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo», lo que está en consonancia con lo que se expresaba con anterioridad en el preámbulo de la LOGSE (1990): «La Ley atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo (...). La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan». En el mismo sentido, la LOE (2006), en su Preámbulo establece: «La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación».

Los sucesivos enfoques que se han dado a la evaluación van más allá de la incorporación de métodos *cualitativos* que complementen o desplacen a los *cuantitativos* considerados tradicionales o inadecuados*;* o de la fundamentación en nuevas corrientes o teorías del aprendizaje. La evaluación que se propone en la actualidad se sitúa en el centro neurálgico de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y su influencia afecta a todos los elementos que integran y envuelven dichos procesos. La intencionalidad de esta evaluación se centra en obtener información para *orientar, regular* y *mejorar* cualquier proceso educativo. Pretende un seguimiento formativo para comprobar en cada momento el grado de adquisición de las competencias básicas establecidas en las leyes educativas, lo que conlleva una labor pedagógica de ayuda continua, antes que de *control* y de *calificación* de los resultados, lo que supone un cambio muy importante en los métodos tradicionales de enseñanza.

Pero el concepto de evaluación, debido quizás a la trascendencia de sus actuaciones y sus decisiones, ha sido polisémico sobre todo en los últimos tiempos. En este sentido, el profesor Rodríguez Diéguez, ya en 2001 ponía de manifiesto la imprecisión y la inconsistencia del concepto *evaluación* en documentos y publicaciones aparecidos al amparo de la reforma educativa de los noventa, y la excesiva *normativización* a que estaba sometida por parte de las autoridades administrativas. La gran variedad de concepciones, de funciones y de finalidades que se han ido incorporando a la *evaluación*, hace que haya aumentado su complejidad, lo que obliga a los autores de esta obra a intentar delimitar conceptualmente dicho concepto, antes de introducirse en el desarrollo del resto de la obra.

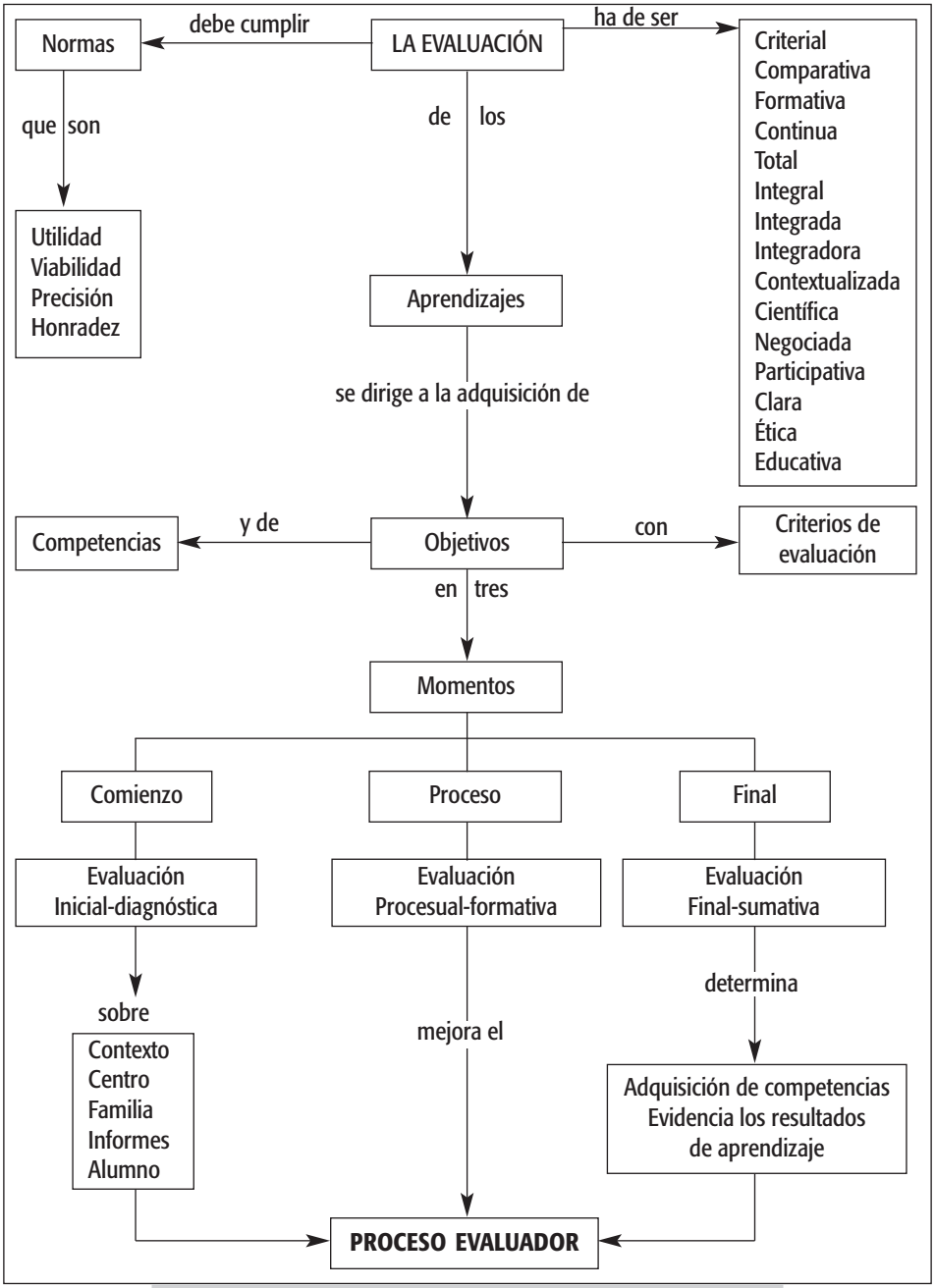
Por ello, presentamos en esta Unidad Didáctica el devenir histórico del término *evaluación*, desde sus concepciones iniciales hasta la actualidad, en que tiene como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas establecidas en la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006, de 3 de mayo).

II. Objetivos

1. Reconocer la importancia de la evaluación en el ámbito educativo.
2. Identificar las diferencias entre evaluación, calificación y medida.
3. Fijar las características de la evaluación y sus ámbitos de influencia.
4. Conocer las funciones y los tipos de evaluación existentes.
5. Conocer las características de la evaluación en el actual sistema educativo.

III. ESQUEMA

CUADRO 1. MAPA CONCEPTUAL



IV. CONTENIDOS

1. Aproximación al concepto de evaluación en educación

El concepto de evaluación no es un concepto uniforme, y más bien podríamos considerarlo como la suma de muchos factores diferentes, a veces diversos entre sí, que pretenden configurar un elemento o concepto común. Es por ello que intentar definir el concepto de evaluación no resulta fácil, y tampoco en el ámbito educativo, por lo que al ser un término polisémico podemos encontrar muy diversas definiciones y de todas ellas podríamos extraer algún elemento válido para llegar a una definición que resultase completa y operativa, teniendo en cuenta al hacerlo, las diversas connotaciones que el término evaluación adquiere. En un intento de ilustrar el concepto «evaluación» vamos a presentar algunas de ellas:

Ya Tyler (1950), consideraba que: «El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza». Para llevar a cabo este proceso, Tyler delimitaba ocho fases de trabajo:

1. Establecimiento de objetivos.
2. Ordenación de los objetivos en clasificaciones amplias.
3. Definición de los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecimiento de las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.
5. Explicación de los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas.
6. Selección o desarrollo de las medidas técnicas adecuadas.
7. Recopilación de los datos de trabajo.
8. Comparación de los datos con los objetivos de comportamiento.

Para el Comité Phi Delta Cappa sobre evaluación de la enseñanza en USA: «La evaluación es el procedimiento que define, obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas».

Cronbach (1963) definía la evaluación como*:* «La recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo».

Suchman (1972) consideraba que: «Evaluar es emitir juicios de valor».

Para De la Orden (1972): «Evaluar en educación significa definir, determinar o valorar cualquier faceta de la estructura, el proceso o el producto educacional en función de unos criterios previamente establecidos».

En ese mismo año (1972), Lafourcade escribía que: «La evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación».

Para Stufflebeam (1973): «Evaluar es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas».

Gronlund (1973) entendía la evaluación como: «Un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación».

Según Mager (1975): «La evaluación es un proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona».

Attkinson (1978) concebía la evaluación como: «Un sistema de ayuda esencial para la toma de decisiones en cualquier nivel administrativo del sistema de apoyo».

Lafourcade (1979) concebía la evaluación como: «Una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación».

El Consorcio de Evaluación de Standford (SEC) (1980) definía la evaluación como: «Examen sistemático de los acontecimientos que ocurren en un Programa, con objeto de mejorarlo».

Glass y Ellet (1980), y más tarde Wortman (1983), concibieron la evaluación como: «Un conjunto de actividades teóricas y prácticas pero sin un paradigma generalmente aceptado, con gran variedad de modelos y donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas para evaluar».

Para Forns (1980), el concepto de evaluación se puede abordar a varios niveles:

1. *A nivel técnico,* en cuanto que la evaluación se dirige a comprobar el funcionamiento del sistema educativo: se trata de un control o balance que indica si el sistema educativo está cumpliendo sus funciones.
2. *A nivel ideológico,* en el que la evaluación tiene dos funciones importantes y delicadas: Por una parte, «legitimar» la herencia cultural, ayudando de este modo a perpetuar el orden establecido; y por otra, «eliminar» a los sujetos que no pertenecen a la clase social dominante, ya que no han asimilado debidamente los principios ideológicos que se le pretendían transmitir.
3. *A nivel psicopedagógico*, ya que se aplica a alumnos concretos más que a entidades.

Para De la Orden (1981): «Evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones».

El Joint Committee on Standards for Educacional Evaluation (1981) concebía la evaluación como: «el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de una cosa».

Nevo (1983) entendía la evaluación como: «Proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones».

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987): «La evaluación consiste en la recopilación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas».

Según García Ramos (1989), la evaluación es: «Un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones».

Para Benedito (1990): «Evaluar es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes en general».

Casanova (1995) entendía la evaluación como*:* «Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente».

En 1998, Rodríguez Diéguez expresaba: «La evaluación consiste en el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza».

Para Ander Egg (2000): «La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos».

Para Castillo Arredondo (2002): «La evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa».

Para Pérez Rocha (2003): «Evaluación es la acción o acciones que conducen a la determinación del valor o valores de algo».

Para Hancones (2005), se trata de un «Proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo».

Según Serpa Naya (2008): «La evaluación es un seguimiento continuo y sistemático que se le hace para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa».

CUADRO 2

AÑO	AUTOR	APORTACIONES RELEVANTES
1887/1898	J. RICE	Primera evaluación formal educativa realizada en América
1916	H. FAYOL	Demostró que en todas las organizaciones existen determinadas funciones fundamentales para su éxito: prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar.
1942	R. TYLER	Padre de la evaluación educacional, centrándose en el uso de objetivos definidos claramente, mediante la construcción y utilización de instrumentos de evaluación apropiados.
1943/1945	EJÉRCITO DE LOS ESTADOS UNIDOS	Utilización masiva de tests psicológicos, abriendo el camino para la aplicación al alumnado y de esta forma conocer su aprendizaje-rendimiento.
1960/1969	BLOOM, MAGER, STENHOUSE...	La evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos.
1963	L. J. CRONBACH	Evaluación como proceso de recogida y uso de la información, con toma de decisiones posterior.
1971	D. L. STUFFLEBEAM	Defiende la necesidad de evaluar metas y analizar servicios.
1972	H. PARLETT Y D. L. HAMILTON	Propusieron el concepto de evaluación iluminativa, concediendo gran importancia al contexto a evaluar.
1978	M. SCRIVEN Y D. L. STUFFLEBEAM	Proponen el concepto de *metaevaluación* con el fin de comprobar y reforzar la calidad de las evaluaciones.
1982	STENHOUSE	Propone el concepto de profesor como investigador.
1982	J. ELLIOT	Propone el concepto de autoevaluación, mostrando su interés por las interpretaciones de los integrantes de la evaluación.
1986	S. KEMMIS	Propone el principio de pluralidad de valores en el que prima el conocimiento de los valores para la emisión de juicios apropiados por parte de los evaluadores.
1986	J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ	Propone 3 ejes para la evaluación: cuantitativo-cualitativo, normativo-criterial, y formativo-sumativo.
2002	S. CASTILLO ARREDONDO	Enfoque sistémico de la evaluación: proceso *regulador* de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; y acreditación de los resultados logrados.

1.1. Evolución del concepto. Periodos históricos

El concepto *evaluación* en educación ha evolucionado notablemente a lo largo de los años hasta ser en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor protagonismo, ya que tanto administradores como educadores, padres, alumnos, y toda la sociedad, en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y de las repercusiones que se derivan del hecho de evaluar o de ser evaluado. Ello puede deberse probablemente, a que existe hoy una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar mayores cotas de calidad educativa, así como de aprovechar al máximo los recursos disponibles en una sociedad que se halla inmersa, cada vez más, en una dinámica competitiva a la que no puede permanecer ajeno el mundo de la educación. Quizás uno de los factores más importantes que explican por qué la evaluación ocupa un lugar tan destacado en el ámbito educacional, sea la comprensión por parte de los profesionales de la educación, de que en realidad la evaluación se ha constituido en una disciplina científica que sirve como elemento de motivación y de ordenación intrínseca de los aprendizajes. A este respecto House (1993), consideraba que: «La evaluación ha pasado de ser una actividad marginal, desarrollada a tiempo parcial por académicos, a convertirse en una pequeña industria profesionalizada». Este cambio en la forma de concebir y de aplicar la evaluación ha supuesto importantes transformaciones, tanto en su concepción como en su práctica, aunque esos procesos de cambio pueden ser numerosos y abarcar diversos ámbitos del sistema educativo. Todos estos factores nos han llevado hacia una «cultura de la evaluación», que no se limita a la escuela, sino que se extiende al resto de las actividades sociales, lo que ha inducido el hecho de que la mayoría de los países, conscientes de esta realidad, hayan aportado recursos económicos, materiales y humanos, dadas las expectativas que este fenómeno ha generado.

En esta evolución, el término *evaluación,* proveniente del mundo de la industria, ha sufrido una profunda transformación histórica desde que se implantara y divulgara en el campo de la educación hace apenas un siglo. Desde que Tyler en los primeros años de la década de los 30 introdujo el término «evaluación educacional», su ámbito de estudio no ha hecho más que extenderse. Siguiendo el recorrido histórico realizado por Garanto (1989), podemos distinguir en la evolución del concepto de evaluación, aplicada al ámbito educativo, los siguientes momentos fundamentales:

1.er momento: *La evaluación como medida.* Situado entre los finales del siglo XIX y principios del XX, se trata de una concepción de la evaluación basada en la Psicología Conductista (Skinner, Watson). Centrada, sobre todo, en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, utilizaba como técnica predominante y, casi excluyente, la aplicación de tests, tanto en el ámbito individual como a nivel colectivo (baterías de tests). De este modo la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas.

2.º momento: *La evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución.* Esta forma de concebir la evaluación se dio en las décadas de los años 30 y 40, cuando de la mano de Tyler pasó a concebirse la educación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta de los alumnos por medio de la instrucción. Relacionado con el desarrollo tecnológico del currículum, la evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

3.er momento: *La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo.* Esta concepción de la evaluación se desarrolló en los Estados Unidos en las décadas de los 60 y los 70, y se produjo como consecuencia de un movimiento de «responsabilidad escolar» surgido principalmente a raíz del progresivo descontento que surgió en el país hacia la escuela pública, a pesar de la gran cantidad de recursos económicos asignados a ella. La concepción que se tenía de la evaluación en ese tiempo hacía que afectase, no solamente al rendimiento de los alumnos, sino a todos aquellos factores que convergían en un programa educativo, esto es: profesor, recursos, contenidos, actividades, organización, métodos, programas, etc. (Informe Coleman, 1966). En este momento es importante destacar, entre otros, la contribución de dos autores: Cronbach y Scriven. El primero de ellos, Cronbach, define en 1963 a la evaluación como: «Recopilación y uso de información para la toma de decisiones». Hace mucho hincapié en la evaluación del proceso, a la vez que reclama la necesidad de una evaluación referida al criterio, a través de objetivos previamente establecidos. Scriven por su parte, define la evaluación como: «Proceso por el cual estimamos el mérito o el valor de algo que se evalúa (de los resultados)». Para Scriven se trata de evaluar los resultados reales independientemente de las metas y criterios preestablecidos, poniendo especial atención en las actitudes generadas por el programa en las personas implicadas. Él fue quien realizó la identificación de la evaluación *formativa* y de la evaluación *sumativa.* También habla de evaluación *intrínseca* y *extrínseca*.

4.º momento: *Nuevos enfoques o tendencias en la evaluación.* Esas tendencias irrumpen en la década de los años 70, y actúan en un doble sentido. Por una parte orientan la evaluación hacia dos ámbitos: hacia los alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método. Por otra parte, entienden la evaluación como «valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática», sobre todo a través de una buena formulación previa de objetivos educativos. Es el auge de las taxonomías de objetivos (Bloom, Mager, Gagné), aunque no faltaran las críticas (Atkin, 1968). En esta dinámica, el énfasis de los objetivos operativos como indicadores del éxito de un programa reclamaba la necesidad de contrarrestarlo mediante la *evaluación criterial*, en la medida en que esta suministra una información real y descriptiva de la situación de

cada alumno respecto a los objetivos de enseñanza previstos, en vez de valorarlo por comparación con un estándar o criterio normalizado de realizaciones deseables en un alumnado determinado (*evaluación normativa*).

5.º momento: *Proliferación de modelos.* Los años 70 y siguientes, se caracterizan por la proliferación de modelos evaluativos, que se asocian con los dos grandes paradigmas sobre evaluación: los basados en la evaluación cuantitativa (paradigma cuantitativo); y los basados en la evaluación cualitativa (paradigma cualitativo). Aunque el enfoque de ambos paradigmas sobre evaluación (cuantitativo y cualitativo) es bien diferente y sus esquemas están claramente diferenciados, ambos coexisten en muchos casos en la actualidad, ya que al igual que en épocas anteriores, no existe un único modo de concebir la evaluación ni de cómo llevarla a cabo. Al ir transformándose el concepto de evaluación se han ido incorporando nuevos elementos provenientes de otras disciplinas que han profundizado su sentido y han complejizado su concepción.

Es en el año 1970 cuando en España se promulga la *Ley General de Educación*. Con esta Ley se introdujo el término, el concepto y la finalidad educativa de la *evaluación.* La legislación y la normativa posterior para el desarrollo de la ley fueron afianzando su sentido didáctico y formativo. Por primera vez la Orden Ministerial del 16 de noviembre de 1970 (BOE, 25-11-70) hablaba de la *evaluación continua*, «traducción que se efectúa al castellano de la *evaluación formativa* de Scriven en la letra del BOE» (Rodríguez Diéguez, 2001). La evaluación continua quedó desde entonces integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje formando parte intrínseca de su dinámica. El carácter continuo o progresivo de la evaluación confirió a esta su dimensión formativa, aportando al proceso de enseñanza-aprendizaje una revisión modificadora de aquellos aspectos o elementos del modelo didáctico que así lo requieran. Desde su correcta interpretación, la evaluación formativa «se aplica en los distintos estadios y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y adopta formas muy diferentes. Puede consistir en una pequeña prueba escrita, en la observación del comportamiento discente, en el análisis del trabajo de los alumnos, en una entrevista, etc. Su objetivo es proporcionar información a profesores y alumnos y, a su vez, bases para la corrección de deficiencias encontradas en el proceso educativo» (García, 1989).

En ella se trataba de vincular el proceso de evaluación al de *formación completa del alumno* y se señala, de forma expresa, que la evaluación no debía entenderse solo como procedimiento de selección, sino de orientación y de ayuda. En relación con esta doble finalidad, la mencionada Orden, argumentaba: «En el proceso de formación, la evaluación no debe ser un apéndice de este, ni un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa. Se realizará por parte del equipo de educadores de una manera continua a lo largo del año escolar y se sintetizará y armonizará en las sesiones de evaluación que en esta disposición

se preceptúan. Estas aseguran una apreciación objetiva que permite la valoración comparada y contrastada del desarrollo y aprovechamiento del alumno en todos los aspectos de su formación. La evaluación es, por tanto, un medio para valorar y orientar adecuadamente tanto al alumno, como al propio sistema».

Se mencionaba una triple finalidad de la evaluación (*valoración del aprendizaje, orientación sobre el aprendizaje y orientación sobre la marcha del sistema*). Esto se manifestaba con mayor claridad en los principios y normas generales que se disponen en la Orden Ministerial citada: «La evaluación es una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento, lo más exacto posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en este inciden».

En esta Ley, la *evaluación continua* respondía a las finalidades siguientes:

1. Llegar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y obtener los datos necesarios para ayudarles a orientarse en sus estudios y en la elección de una profesión.
2. Descubrir aptitudes e intereses específicos del alumno para alentar y facilitar su desarrollo y realización.
3. Disponer lo necesario, en su caso, para la debida recuperación de los alumnos.
4. Valorar los métodos y procedimientos empleados, así como el ritmo del proceso instructivo.
5. Determinar la adecuación del contenido de los programas y seleccionarlo de acuerdo con su valor formativo.
6. Determinar en qué media se alcanzan los objetivos previstos en la programación educativa y contrastar su validez.
7. Facilitar las relaciones del centro con las familias de alumnos y estimular la colaboración recíproca.

En el concepto de evaluación que aquí se traslucía, se resaltaba su carácter sistemático y su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre las características del alumno (psicológicas y cognitivas), supuso un paso adelante respecto de la idea del concepto de evaluación como valoración de conocimientos al final del proceso. Se señalaba la finalidad de la evaluación respecto a la mejora del proceso de aprendizaje, y de la orientación académica y profesional del alumno. También se indicaba que se intentaba, por medio de la evaluación, valorar la adecuación de la programación en función de los logros alcanzados.

En la misma Orden se dictaban normas destinadas a la correcta aplicación de la evaluación continua:

1. *Equipos de evaluación*. Se asignaba al tutor del grupo la labor de coordinar el equipo de evaluación integrado por todos los profesores.

2. *Exploración inicial.* Se debía adquirir información de datos personales y familiares, antecedentes académicos, datos psicológicos y médicos de especial relevancia.
3. *Proceso de evaluación.* Se señalaba que debía realizarse a lo largo de todo el proceso lectivo sin interrumpir la marcha del trabajo escolar. Se indicaba también que debía servir para apreciar la marcha del alumno e iniciarlo en la autoevaluación.
4. *Sesiones de evaluación.* Se regulaba un número mínimo de cinco sesiones, presididas por el tutor. Al final de cada ciclo debía proporcionarse un consejo orientador académico o profesional.
5. *Documentos de evaluación.* Se regulaban los documentos oficiales utilizados en las evaluaciones.

El tratamiento normativo dado a la evaluación en aplicación de la Ley General de Educación (1970) supuso un avance cualitativo importante, ya que se mencionaba por primera vez la necesidad de integrar la evaluación en el propio proceso de enseñanza y su concepción como proceso sistemático. Y, también, por primera vez, se planteaba la necesidad de valorar la *actitud* del alumno hacia el estudio, fundamentalmente, y el respeto por las normas (comportamiento o conducta en clase).

A pesar de la claridad de los planteamientos, que suponían un salto cualitativo sobre la evaluación tradicional basada casi exclusivamente en el examen, como prueba para comprobar los resultados académicos logrados por el alumno, y de las nuevas funciones y ámbitos de los que había de ocuparse la evaluación, lo cierto es que la práctica evaluadora del profesorado no varió sustancialmente; fueron cambios debidos más al cumplimiento formal de la normativa vigente, que actitudes de fondo de un convencimiento didáctico y personal. De hecho, a la hora de valorar el aprendizaje de los alumnos, se siguió utilizando el examen como forma más habitual de evaluar.

6.º momento: La promulgación en España de la LOGSE (1990), aportó al sistema educativo una nueva concepción de la *evaluación*. Esta Ley establecía que la evaluación sería *continua y global* para la Educación Primaria, y *continua e integradora* para la Educación Secundaria, dando mucha relevancia a los métodos *cualitativos*. Pero estos nuevos enfoques de la evaluación fueron más allá de la incorporación de métodos *cualitativos* que complementasen o desplazasen a los *cuantitativos* considerados ya inadecuados. La evaluación educativa que se proponía en esta Ley se situaba en el centro neurálgico del proceso de enseñanza-aprendizaje, y su finalidad era obtener información para *orientar, regular* y *mejorar* todo el proceso educativo.

Esta Ley, y la posterior legislación que la desarrolló, atribuyeron a la evaluación un papel primordial en el sistema educativo. Amplió y profundizó los cometidos y el enfoque iniciado en la anterior Ley General de Educación (1970).

El modelo que presentaba la LOGSE es el de una evaluación *eminentemente formativa*. Su fundamentación conceptual se basaba en ser un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que fuese posible disponer de información continua para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Frente a la tradicional evaluación mediante el *«examen»*, donde solo se ponía a prueba al alumno, y se comprobaba si había adquirido o no los contenidos marcados, la LOGSE proponía que se evaluase todo el proceso educativo: acciones en clase, actitud, trabajo realizado en el día a día... y que el examen no pasase de ser un instrumento más de recogida de información de cara a la calificación final. La amplitud de este planteamiento de la evaluación abarcaba todos los espacios del sistema educativo:

- Los procesos de enseñanza.
- Los procesos de aprendizaje.
- La práctica docente.
- Los proyectos curriculares.
- Los diversos elementos del sistema educativo.

El sentido educativo de la evaluación en esta Ley, estaba ligado necesariamente a las características de cada etapa. Junto con su carácter comprensivo y obligatorio, se estableció un currículum, calificado como *abierto y flexible* con la intención de dar respuestas a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones del alumnado.

Con el fin de que todos los alumnos desarrollasen las capacidades conforme a los objetivos generales de la etapa, se planteó una concepción de la evaluación educativa al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, e integrada en el quehacer diario del aula y del centro. La evaluación tenía así como gran finalidad educativa el *seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje* para mejorarlo y para poder reconducirlo y adecuarlo a las necesidades del alumnado. Es decir, que en la práctica docente la evaluación se planteaba como una finalidad eminentemente *educativa o formativa*, reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como un instrumento de selección del alumnado por sus rendimientos.

«La evaluación no se circunscribe a un solo aspecto, sino que extiende a lo largo de todo el proceso educativo. Además, no implica únicamente al alumno, sino también, y ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda la acción educativa» (D.C.B.: Educación Secundaria Obligatoria).

Ello implicaba, en primer lugar, que cualquier práctica de evaluación debía estar ligada necesariamente a la adopción de distintos tipos de medidas que permitiesen a los estudiantes avanzar en su aprendizaje. Es decir, la evaluación debía ser punto de referencia para adoptar las decisiones que afectasen a la intervención educativa, a la mejora del proceso y a la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular. Y, en segundo lugar, obligaba a que se evaluasen no solo los aprendizajes del alumnado, sino también los procesos de enseñanza y la práctica docente en sus niveles de concreción (proyecto curricular, programaciones, etc.).

Para incidir en la mejora del proceso educativo y de sus resultados, no podían evaluarse solo los aprendizajes, sino que habían de evaluarse también la enseñanza, y la adecuación del funcionamiento del centro educativo a los fines que este perseguía.

La acción educativa de la evaluación no se reducía a momentos aislados y externos del proceso educativo, sino que tenía un desarrollo paralelo e integrado en el mismo. Por eso se planteaba la evaluación como un proceso que debía llevarse a cabo de forma continua y personalizada, que había de tener por objeto, tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza. Bajo esta concepción, el sentido educativo o formativo de la evaluación suponía que esta no podía limitarse a emitir un juicio de valor mediante una calificación, sino que debía repercutir en la mejora del proceso educativo, valorando todos sus componentes. Así, la evaluación debía ser global, continua e integradora, es decir, que había de tenerse presente a lo largo de todo el proceso, de manera que pudiera regular y orientar su desarrollo.

7.º momento: Se sitúa en los comienzos del siglo XXI con la promulgación en España de la LOE (2006). Dicha Ley tiene la misma base comprensiva que la LOGSE (1990) y asume todos sus postulados sociológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos, aunque incorporando algunas novedades con respecto a ella, en lo que a evaluación se refiere. La LOE establece que la evaluación tiene por objeto *analizar y valorar el grado de adquisición de las ocho competencias básicas* que la propia Ley establece:

COMPETENCIAS BÁSICAS

- Competencia *en comunicación lingüística*
- Competencia *matemática*
- Competencia *de conocimiento e interacción con el mundo físico*
- Competencia *digital*
- Competencia *social-ciudadana*
- Competencia *cultural y artística*
- Competencia *de aprender a aprender*
- Competencia *autonomía e iniciativa personal*

Este cambio supone un nuevo enfoque del sistema educativo, y por tanto una nueva concepción de la enseñanza, en la medida en que la evaluación debe valorar, no solo los conocimientos adquiridos en una determinada materia, sino constatar si el alumno es o no competente en la aplicación práctica de dichos conocimientos.

➔ La evaluación educativa está adquiriendo cada vez mayor relevancia y determinación en la enseñanza. Hasta ahora, esta ha sido una actividad al término de un periodo de enseñanza en la explicación de una materia para comprobar el nivel de aprendizaje adquirido por los alumnos durante dicho periodo. En la actualidad, la evaluación educativa está llamada a ser el eje *integrador, vertebrador* y *dinamizador* de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los datos aportados por la evaluación educativa le pueden permitir al estudiante tener una nueva oportunidad para *aprender* lo que hasta entonces no había logrado; y al profesor una nueva ocasión para *volver a enseñar* aquello que los estudiantes no alcanzaron a comprender con las explicaciones anteriores.

CUADRO 3. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

PERIODOS		EVALUACIÓN ENTENDIDA COMO
1.º	Hasta los años 20	Medida. Enfoque conductista
2.º	Años 1930-40	Consecución de objetivos de conocimiento
3.º	Hasta finales de los 60	Evaluación de la totalidad del sistema educativo
4.º	Década de los 70 (en España: LGE)	Valoración del cambio ocurrido en el alumno Valoración de programas y métodos
5.º	Década de los 80	Evaluación cuantitativa/cualitativa
6.º	Década de los 90 (en España: LOGSE)	Formativa/diferenciada/integradora
7.º	Comienzos del s. XXI (en España: LOE)	Valoración del grado de adquisición de las competencias básicas. Demostración *evidenciable* de los resultados

1.2. Estructura de la evaluación

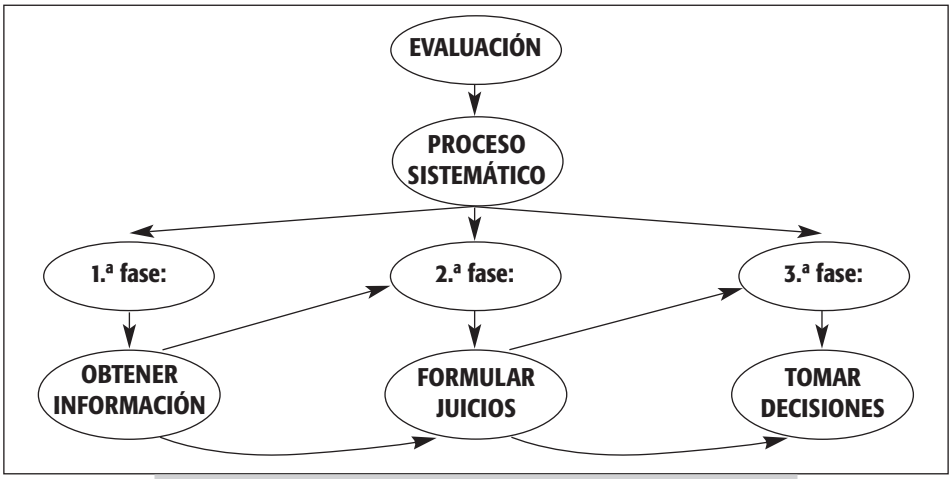
Después del análisis de las definiciones presentadas en los distintos periodos históricos puede parecer que todas ellas son muy variadas y entienden el concepto «evaluación» de distinta forma, pero en realidad existe una característica común a todas ellas, que es el hecho de que todas consideran a la evaluación como *uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje,* hecho que puso de manifiesto Ainscow (1988), al decir: «Hemos pasado de analizar al alumno, a analizar la tarea educativa y finalmente a analizar el ambiente de aprendizaje». En esta misma línea, Ysseldyke y Matson (1988) afirmaban que*:* «De diagnosticar al alumno

(patología, tests referidos a normas), hemos pasado a diagnosticar la enseñanza (principios del aprendizaje, conductas concretas de los profesores), para finalmente evaluar la oportunidad de aprender (interacción del alumno con el mundo educativo)».

Ahora bien, en la base de la concepción actual de la evaluación, tanto en la que se asienta en la legislación educativa, como en las definiciones formuladas por los distintos autores, hay una estructura básica característica, sin cuya presencia no es posible concebir la auténtica avaluación. En primer lugar, hay que considerar a la evaluación como un *proceso* dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo; no es una acción puntual o aislada. En segundo lugar, se han de cumplir varios pasos sucesivos durante dicho proceso para que se puedan dar las tres características esenciales e irrenunciables de toda evaluación:

1.ª fase: Obtener información. Mediante la aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.
2.ª fase: Formular juicios. Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y valoración de los hechos que se pretende evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.
3.ª fase: Tomar decisiones. De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la relevante información disponible, se deberán tomar las decisiones que convenga en cada caso.

CUADRO 4. ESTRUCTURA BÁSICA DEL CONCEPTO DE LA EVALUACIÓN



Para obtener la *información* es necesario contar con suficientes instrumentos de evaluación que nos faciliten dicha información, que una vez analizada debe permitirnos el establecimiento de *juicios,* que pueden tener un carácter predictivo o no, pero que son consecuencia del análisis de los datos obtenidos. El proceso debe

desembocar en una *toma de decisiones* que puede ser de diferente naturaleza de acuerdo con el análisis efectuado y con las necesidades detectadas en el alumno.

CUADRO 5

A) PLANIFICACIÓN

- **Qué** se va a evaluar: **ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS**
  Conocimientos, habilidades, actitudes/valores
- **Para qué** se evalúa: **OBJETIVOS**
  Académicos, personales y sociales
- **Por qué** se evalúa: **FUNCIONES**
  Diagnóstica, Formativa y Sumativa
- **Cuándo** se evalúa: **MOMENTOS**
  Inicial, Procesual y Final
- **Cómo** se evalúa: **PROCEDIMIENTOS**
  Cuantitativos y Cualitativos
- **Con qué** se evalúa: **TÉCNICAS E INSTRUMENTOS:** Muy variados y adecuados
- **Quién evalúa: AGENTES**
  Autoevaluación, Heteroevaluación, y Coevaluación

D) TOMA DE DECISIONES

- Verificar los juicios de valor
- Proponer decisiones de mejora
- Orientar el proceso
- Calificar los resultados
- Promover la recuperación
- Informar sobre los resultados
- Facilitar la promoción
- Permitir la titulación

DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNO

PENSAR..., PARA SABER ACTUAR

- Del concepto que tiene el profesor de la evaluación educativa, a la utilización y aplicación en el proceso de aprendizaje-enseñanza

B) SELECCIÓN-CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

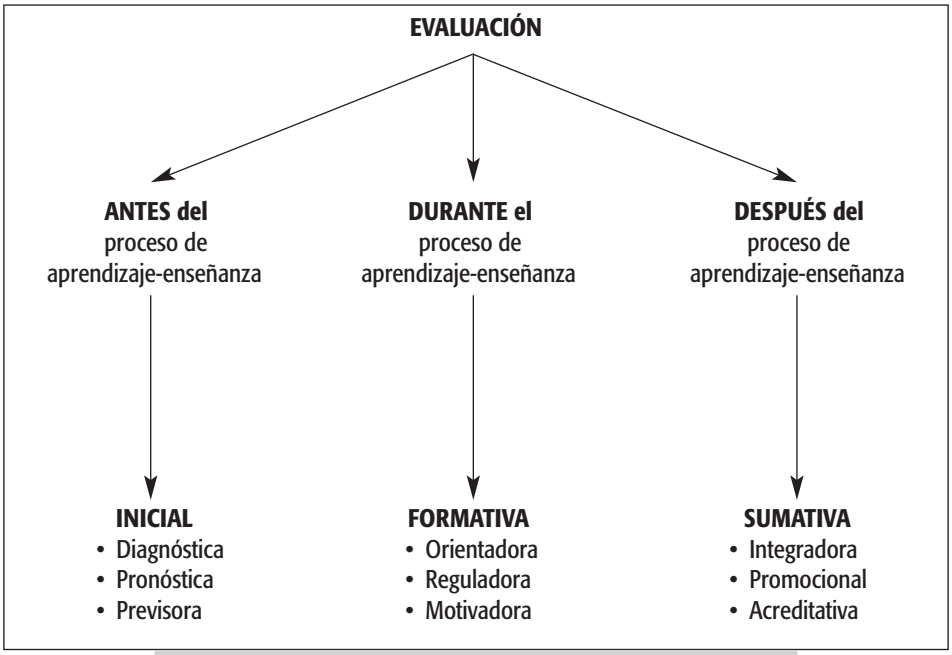
- Selección/elección de instrumentos existentes
- Construcción de instrumentos «ad hoc»:
  - Tests tipificados | Adecuados / Personalizados / Adaptativos
- Aplicación de técnicas e instrumentos para la obtención de datos suficientes.

C) VALORACIÓN/FORMULACIÓN DE JUICIOS DE VALOR

- Criterios de evaluación
- Valoración de la información
- Interpretar y regular
- Revisar y orientar
- Integrar y diferenciar
- Comprobar logros

Sobre la base de esta estructura básica podemos ir ampliando el campo conceptual y competencial de la evaluación en función de los diversos aspectos y aplicaciones de la misma: de la intencionalidad educativa que se persigue; de los momentos del proceso; de los ámbitos de aplicación; de los agentes de su ejecución, etc. Esta diversidad de enfoques o perspectivas da pie a contemplar distintos tipos de evaluación, en función de los distintos ámbitos y circunstancias de la aplicación concreta de la evaluación.

CUADRO 6

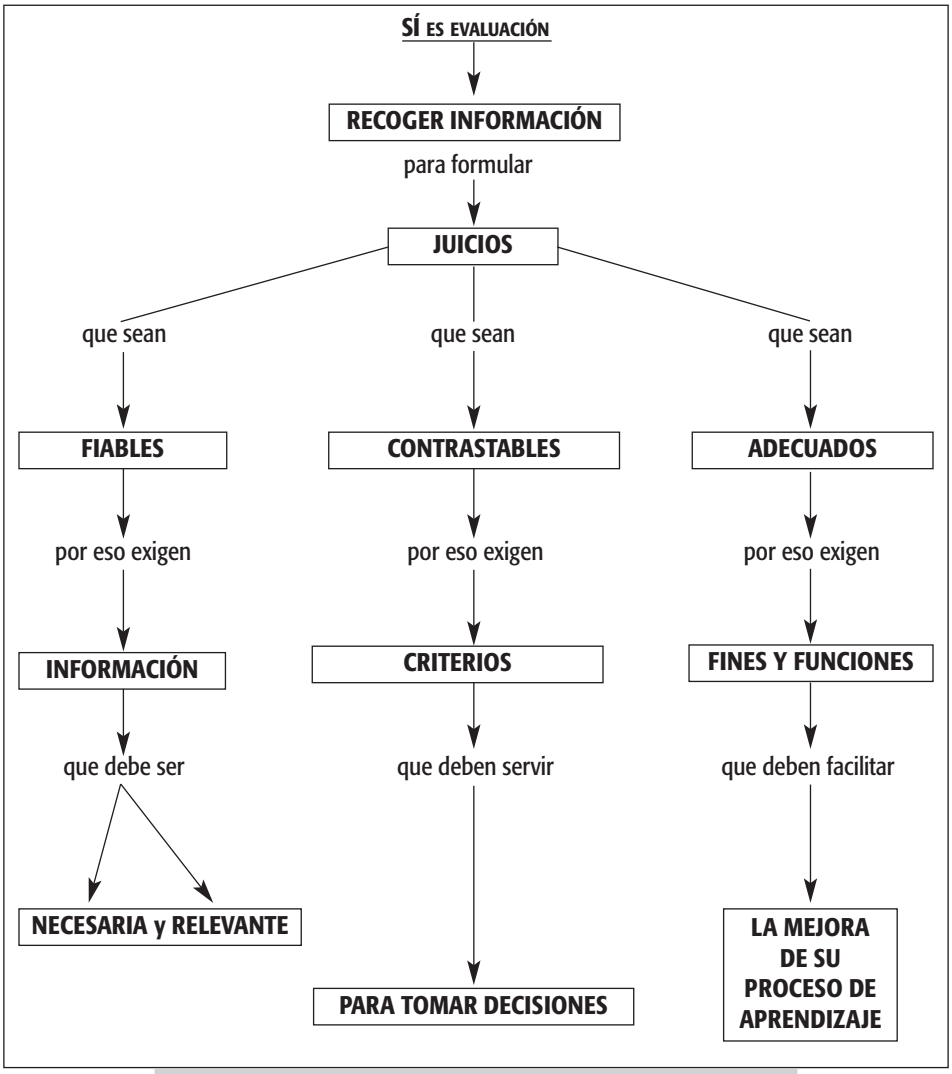


En cualquier caso, la evaluación debe estar integrada en el proceso educativo y convertirse en un instrumento de *acción pedagógica* que permita, por un lado adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y, por otro, comprobar y determinar si han conseguido las finalidades y competencias básicas que son el objeto y razón de ser de la actuación educativa. En consecuencia, el concepto de evaluación en el que actualmente nos encontramos no se reduce al hecho habitual de evaluar solo los contenidos, sino que también debe tener en cuenta distintos aspectos que intervienen en el proceso de educativo de los alumnos: las habilidades, las actitudes y valores, y las estrategias de aprendizaje, sin olvidar los aspectos docentes del proceso de enseñanza que inciden en el aprendizaje: metodología empleada, intercomunicación en el aula, nivel de exigencia, etc.

CUADRO 7. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN (Nevo, 1983)	
CRITERIOS A EMPLEAR	➤ Respuesta a las necesidades ➤ Alcanzar objetivos y valores sociales, y otros ➤ Establecer normas
EVALUADOR	Profesor y equipos de profesores con competencia para evaluar
FUNCIONES	➤ Formativa ➤ Sumativa ➤ Sociopolítica ➤ Administrativa
INDICADORES	Lograr el equilibrio en: ➤ Utilidad ➤ Viabilidad ➤ Aprobación
MÉTODOS	No hay métodos específicos, sino que dependen de las necesidades
OBJETIVOS	Abarca todo el proceso educativo en su conjunto
PROCESO	➤ Centrarse en el proceso ➤ Seleccionar y analizar datos empíricos
USO	Debe ofrecer la información necesaria a todas las partes interesadas en un objeto de evaluación
VARIABLES	➤ Aspectos a evaluar ➤ Estrategias y planes de evaluación ➤ Proceso e implementación ➤ Impacto en su desarrollo

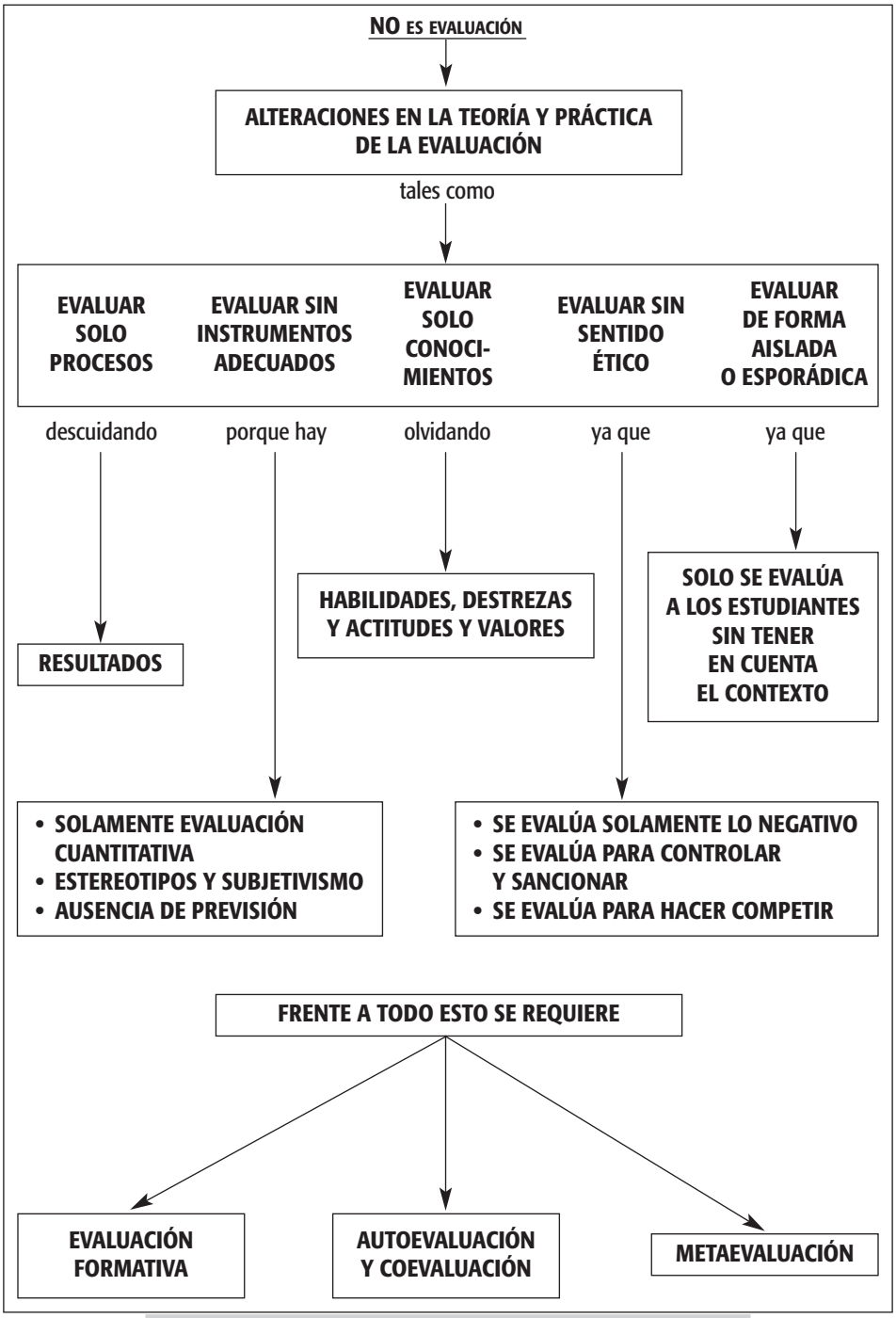
En síntesis, se pueden subrayar algunas características significativas de la actual concepción de la evaluación: ha de ser *continua, global, integradora, e individualizada,* a la vez que debe ser un *instrumento de acción pedagógica* para que pueda regular todo *el proceso educativo*, con la finalidad de mejorarlo y personalizarlo.

CUADRO 8



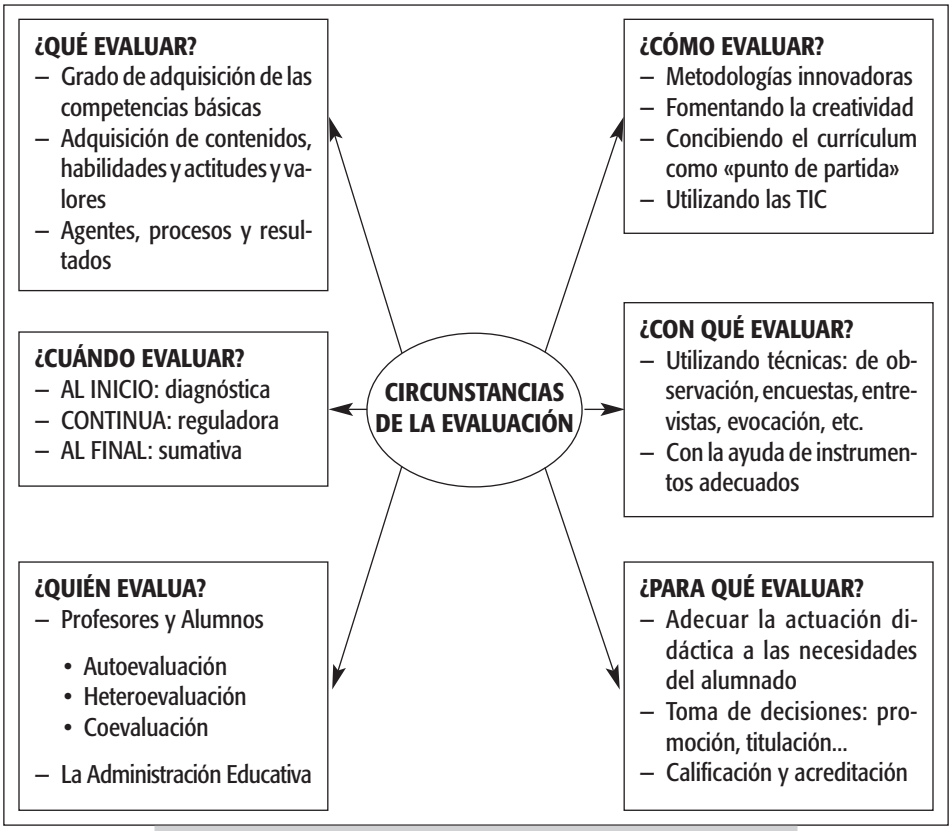
La estructura básica conceptual de la evaluación no cambia, aunque sí pueden cambiar sus circunstancias: el *momento* (cuándo evaluar), las *funciones* (para qué evaluar), los *contenidos* (qué evaluar), los *procedimientos* (cómo evaluar), los *ejecutores* (quiénes evalúan), etc. En definitiva, la evaluación educativa tiene un contexto determinado; un espacio o contenido sobre el que actúa; unos momentos continuados a lo largo del proceso; y persigue unas finalidades u objetivos formativos concretos.

CUADRO 9


NO ES EVALUACIÓN
ALTERACIONES EN LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN
tales como
EVALUAR SOLO PROCESOS
EVALUAR SIN INSTRUMENTOS ADECUADOS
EVALUAR SOLO CONOCI-MIENTOS
EVALUAR SIN SENTIDO ÉTICO
EVALUAR DE FORMA AISLADA O ESPORÁDICA
descuidando
porque hay
olvidando
ya que
ya que
RESULTADOS
HABILIDADES, DESTREZAS Y ACTITUDES Y VALORES
SOLO SE EVALÚA A LOS ESTUDIANTES SIN TENER EN CUENTA EL CONTEXTO
• SOLAMENTE EVALUACIÓN CUANTITATIVA
• ESTEREOTIPOS Y SUBJETIVISMO
• AUSENCIA DE PREVISIÓN
• SE EVALÚA SOLAMENTE LO NEGATIVO
• SE EVALÚA PARA CONTROLAR Y SANCIONAR
• SE EVALÚA PARA HACER COMPETIR
FRENTE A TODO ESTO SE REQUIERE
EVALUACIÓN FORMATIVA
AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN
METAEVALUACIÓN

En el cuadro siguiente se da respuesta a las preguntas más importantes relacionadas con el desarrollo de la evaluación educativa.

CUADRO 10. CIRCUNSTANCIAS DE LA EVALUACIÓN



1.3. Diferencias entre evaluación, calificación y medida

Para entender adecuadamente el concepto de *evaluación* se hace necesario establecer algunas diferencias acerca de los conceptos más utilizados: los de *evaluación, calificación y medida.* El concepto de *evaluación* es el más amplio de los tres, y engloba por lo tanto a los otros dos, pero no se identifica con ellos. La actividad evaluadora es una característica inherente a toda actividad humana «intencional» y que requiere de objetividad y de sistematización.

Al haber una intencionalidad, una objetividad y una sistematización, se hacen necesarias algunas escalas o criterios que sirvan de marco de referencia. Por ello evaluar implica medir, para lo cual han de recogerse todos los datos que sean necesarios de la forma más objetiva posible. Para Cabrera y Espín (1986)

el medir constituye: «Conjunto de acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa (expresada en número su cantidad o grado) sobre cualquier hecho o comportamiento». Conviene dejar claro, no obstante, que medir es condición necesaria para evaluar, pero no suficiente. Durante mucho tiempo se pretendió medir el progreso del alumnado cuantificando lo aprendido casi de forma exclusiva, lo que supuso que durante mucho tiempo se haya equiparado el *medir* con el *evaluar*. Para Casanova (1995): «La evaluación ha sido interpretada como sinónimo de medida durante el más largo periodo de la historia pedagógica». En los tiempos actuales está cambiando esa concepción, ya que se es consciente de que el proceso evaluador es mucho más amplio y mucho más complejo que efectuar una simple medición, por lo que los datos aportados por la medición han de ser interpretados a la hora de evaluar, debiendo estar referidos esos datos a los criterios de evaluación establecidos para cada objetivo en la actualidad. Los datos aportados por la medición deben servir, junto a los obtenidos por otros procedimientos, para determinar en qué medida se han conseguido o no, todos y cada uno de los objetivos y las competencias básicas. A este respecto, García Ramos (1989) consideraba que: «Sin medida no es posible hablar de evaluación».

CUADRO 11. DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN Y MEDICIÓN (García Ramos, 1989)

EVALUACIÓN	MEDICIÓN
Procesual	Puntual
Amplia	Restringida
Interpretación de datos	Obtención de datos
Se refiere al «todo»	Se refiere a «la parte»

Por lo que respecta al término *calificación*, hay que decir que normalmente se refiere a la expresión que se hace sobre la valoración de la conducta o del rendimiento de los alumnos (calificación escolar), por lo que vemos que este término es claramente más restrictivo y reduccionista que el de evaluación. La calificación suele expresarse mediante una tipificación numérica o nominal que pretende expresar la valoración de los aprendizajes logrados por el alumnado, y puede expresarse de *forma cualitativa* (Apto/No apto, Suficiente/Insuficiente), o de *forma cuantitativa* (1, 5, 7, 8, 9...). Se trata, en definitiva, de la expresión de una valoración, o de una medición, según los casos, que pretende expresar el grado de suficiencia o de insuficiencia de los conocimientos, destrezas o habilidades de un alumno como resultado de la aplicación de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso. Puede deducirse de lo expuesto, que el proceso que constituye la evaluación es claramente el más amplio y el más complejo de los tres, y que aunque la evaluación incorpora las actividades de medir y calificar, no se reduce a

ellas dado el carácter instrumental de estas, ya que, como se ha visto anteriormente, evaluar siempre implica tomar decisiones.

De lo anterior se deduce que la evaluación puede situarse entre las polaridades: *medida*, (evaluación cuantitativa) y *estimación* (evaluación cualitativa). La evaluación entendida como medida está basada en el *paradigma positivista*, en tanto que la evaluación entendida como estimación está basada en el *paradigma naturalista*. El *paradigma positivista* está relacionado con una concepción conductista de la enseñanza, y destaca por tanto la importancia de lo observable, medible y cuantificable, con la pretensión de proporcionar al proceso de evaluación la máxima objetividad posible. La utilización del paradigma positivista en educación se deriva de la influencia que la metodología de las ciencias experimentales y más tarde el mundo de la empresa, ejercieron sobre el ámbito educativo. Avalado por autores como Riecken y Boruch (1974), y por Campbell y Stanley (1979), y utilizado inicialmente en estudios que pretendían generalizar resultados al ser aplicados a grandes poblaciones mediante muestras significativas, ha sido el paradigma más utilizado para evaluar al alumnado. Los planteamientos económicos y organizativos del mundo empresarial están destinados a determinar qué resultados se obtienen y el grado de rendimiento que se consigue, todo lo cual necesita de un análisis de datos numéricos (cuantificación), cuyas cifras son expresivas del nivel de consecución de los objetivos previamente establecidos (evaluación del producto). Para Beltrán (1991), «durante mucho tiempo calificar y cuantificar han sido términos prácticamente sinónimos en evaluación». Se califica a un alumno cuantificando su resultado, aunque esa cuantificación haya de ser convertida en una escala de adjetivos cualitativos: *sobresaliente, notable, bien,* etc. Para Zabalza (1988) la utilización del paradigma positivista por parte de los profesores: «Ha ido generando una mayor preocupación por utilizar instrumentos más elaborados internamente, … y de métodos de recogida y análisis de los datos capaces de reducir a mínimos aceptables los riesgos de distorsión subjetiva o coyuntural del valor real de los comportamientos y situaciones evaluadas». Por su parte, Casanova (1995) considera que: «La evaluación cuantitativa (paradigma positivista) es válida cuando se trata de evaluar productos ya acabados y se desea conocer el resultado obtenido (evaluación sumativa)».

Naturalmente al paradigma positivista no le han faltado detractores. Ya en 1972, Weiss y Rein y más tarde Orr (1986), pusieron de manifiesto las limitaciones que, a su juicio presenta dicho paradigma. En esta misma línea y en relación con la evaluación, Cardona (1990), decía: «Soy alérgico a los tantos por ciento. Precisamente porque entiendo que el tema central es la persona, que es siempre irrepetible y no contabilizable». Y para Thom (1993) los fríos datos matemáticos obtenidos mediante la evaluación cuantitativa poco o nada explican la marcha del proceso educativo, ya que según este autor: «La matemática es la ciencia en la que no se sabe ni de qué se está hablando ni si lo que se dice es cierto». El ya citado Cardona (1994) considera que la utilización del paradigma positivista «puede hacer olvidar los efectos retroalimentadores que son inherentes a toda acción evaluadora».

Frente al paradigma positivista y cuantificador encontramos el *paradigma naturalista*, que entiende la evaluación como una *estimación*, en vez de hacerlo como medida. El paradigma naturalista, de orientación cualitativa, surgió con el objetivo de corregir las limitaciones del paradigma positivista. Utilizado inicialmente en el campo de la investigación sociológica, pasó al ámbito educativo no para evaluar en principio a los alumnos, sino para evaluar los diseños curriculares.

➞ Bajo una concepción cualitativa, la evaluación es concebida como un factor que influye y que es influido por los distintos elementos curriculares, por lo que en un sentido amplio puede decirse que toda evaluación es cualitativa en tanto que valora y emite un juicio valorativo a partir de determinados datos.

Para Filstead (1986): «El paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos, con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos». Para Beltrán (1991), «La evaluación cualitativa intenta dar respuesta a la formulación de juicios a través de técnicas y procesos que concluyen en una formulación expresada de modo verbal». Algunas de esas técnicas de recogida de datos que se utilizan actualmente como instrumentos al servicio de una evaluación cualitativa son: entrevistas más o menos estructuradas, pruebas orales, observación sistemática, etc. A este respecto Casanova (1995) dice que la evaluación de los procesos de aprendizaje ha de hacerse mediante procedimientos cualitativos: «Si nos centramos en la evaluación de aprendizajes, poco o nada tiene que decir la evaluación cuantitativa, porque se evalúan procesos, porque las decisiones a tomar deben tener un carácter inmediato y porque la cantidad como expresión de un aprendizaje no significa nada». Considera esta autora que en educación: «No todo es cuantificable, ni medible, ni conviene que lo sea. Lo más importante de una persona es precisamente lo que no se puede medir».

Para Bolívar (1998), la evaluación cualitativa puede llamarse también:

1. *Interpretativa* ya que se interesa por los significados que son interpretados a partir de la observación
2. *Naturalista*, en tanto que trata de captar las realidades y acciones de la forma en que se presentan o suceden
3. *Fenomenológica*, ya que intenta conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana
4. D*escriptiva,* por pretender una representación detallada y completa de los hechos.

El mismo Bolívar considera que las dimensiones que caracterizan a una evaluación cualitativa son:

1. Estar más orientada a la valoración de los procesos (proceso educativo), que a la valoración del producto (resultado final).
2. Pretender comprender los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación evaluada, lo que supone por parte de cada persona una autointerpretación de lo realizado.
3. Contemplar el progreso del alumno como marco de referencia. Su función principal es proporcionar elementos de información sobre el modo de llevar la práctica docente y posibilitar una reflexión sobre ella.
4. La evaluación cualitativa en la mayoría de situaciones y contextos se configura como un *estudio de caso* (de cada alumno individualmente considerado).

Lo que sucede en la realidad es que raramente la evaluación se desarrolla bajo uno solo de los paradigmas de forma «pura», sino que en la práctica se utilizan elementos de ambos, por lo que puede decirse que en lo que a evaluación se refiere coexisten ambos paradigmas. Por otra parte, la polémica referida a la contraposición paradigma cuantitativo-paradigma cualitativo, no ha sido exclusiva de la evaluación, sino que las diferencias entre ambos han sido frecuentes en multitud de campos científicos y de investigación, y se han producido también en otros ámbitos que se encuentran lejanos del mundo educativo, ya que hay que tener en cuenta que tampoco en el mundo de la empresa se realizan solamente valoraciones cuantitativas.

→ La comunidad pedagógica manifiesta la necesidad de armonizar ambos paradigmas en aras de lograr una evaluación más completa, ya que un posicionamiento radical en uno de ellos empobrecería un proceso evaluador, que con la conjunción de ambos se ve enriquecido y complementado.

La idea armonizadora de ambos paradigmas ha sido defendida por multitud de autores, entre los que cabe citar a Sieber (1973), Parlett y Hamilton (1977), Guba (1978), Weis (1982), Rodríguez Diéguez y Beltrán (1985) y Cook y Reichardt (1986). Estos últimos autores relacionan de forma sintética los paradigmas cuantitativo y cualitativo con sus características más relevantes en el siguiente cuadro.

CUADRO 12

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
Cook y Reichardt (1986)	
• Aboga por el empleo de métodos cualitativos • Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. • Observación naturalista y sin control • Subjetivo • Próximo a los datos; perspectiva desde dentro • Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo • Orientado al proceso • Válido: datos reales, ricos y profundos • No generalizable: estudio de casos aislados • Holista: abarca todos los aspectos • Asume una realidad dinámica	• Aboga por el empleo de métodos cuantitativos • Positivismo lógico; busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de personas. • Medición penetrante y controlada • Objetivo • Al margen de datos; perspectiva desde fuera • No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo. • Orientado al resultado • Fiable: datos sólidos y repetibles • Generalizable: estudio de casos múltiples • Particularista • Asume una realidad estable

Estos autores, refiriéndose a la evaluación en el ámbito investigador consideran que: «un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de cuantitativo y cualitativo, sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta». Sobre esta misma cuestión, Beltrán y Rodríguez Diéguez (1990) consideran que emplear determinados métodos, no implica necesariamente asumir un paradigma o cosmovisión específica, ya que la contraposición entre la evaluación cuantitativa y cualitativa va más allá de una simple consideración de presentar los resultados de la evaluación de forma verbal o numérica, realizada con frecuencia de forma simplista y maniquea. Para Bolívar (1998) «Lo que define a una investigación evaluativa no es el método o técnicas utilizadas en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción del conocimiento, y la orientación o fines de la evaluación en relación a la práctica educativa».

Sobre este particular, Williams (1986) analizó una serie de características propias de la evaluación cuantitativa y otras de la cualitativa (30 criterios de cada una, con los que estableció 510 comparaciones), e intentó delimitar los posibles conflictos entre uno y otro modelo, con los resultados siguientes:

1. En un 43% de las relaciones entre elementos de una y otra se produce una similitud entre los criterios de la evaluación cuantitativa y cualitativa.

2. En un 54% de los casos los criterios no son comparables (no hubo similitudes)
3. En un 3% de los casos hubo discordancias notables, referidas sobre todo a la forma de aplicar los resultados y a cómo se pueden transferir a otros ámbitos similares.

A tenor de esos resultados cabe deducir, que parece poco realista seguir considerando válidos los esquemas simplistas que frecuentemente se han presentado de uno y otro paradigma, de lo que parece desprenderse la necesidad de integrar ambos paradigmas en aras de un desarrollo eficaz de la evaluación. Para Casanova (1995), no es desechable ninguno de los dos paradigmas: «Con visiones sesgadas o parciales de un problema es imposible resolverlo. Siempre hay que utilizar y aplicar cuantos elementos resulten válidos para llegar a la mejor solución». Y para Bolívar (1998): «En lugar de una discusión abstracta sobre epistemologías o paradigmas, la cuestión se orienta a articular buenos diseños metodológicos y patrones de análisis de evaluación cualitativa». Y propone para ello articular lo singular en un marco conceptual, incrementar la representatividad de los datos cualitativos, y complementar lo cuantitativo con lo cualitativo.

→ Hemos podido comprobar cómo, de una u otra forma, evaluar implica medir y calificar, pero no se agota ahí sino que va más allá. Es un proceso con el que obtener datos, *establecer* juicios y tomar decisiones para poder apreciar medir o calificar… Esta toma de decisiones es una parte esencial del proceso evaluador que viene fundamentada por la pertinencia de la información obtenida y la solidez de los juicios a que da lugar dicha información

La toma de decisiones puede afectar a diversos aspectos relacionados con la evaluación: puede ser a la vez el mecanismo utilizado para cambiar un método, reforzar a un alumno, modificar un material escolar, promocionar o no de curso, etc. Desde la recogida de información hasta la toma de decisiones hay un largo proceso que requiere clarificación de conceptos, y acuerdos sobre los criterios y procedimientos a seguir en la evaluación.

Para Rivas (2003), «La evaluación educativa propiamente dicha está más próxima a la función del médico. Se trata de una exploración, diagnóstico, tratamiento y eliminación de específicas deficiencias en el aprendizaje del alumno».

Debe quedar claro, por lo tanto, que aunque la evaluación implica medición y calificación, va mucho más allá.

2. Características de la evaluación en educación

La dificultad existente a la hora de establecer las características de la evaluación se derivan de la diversidad de concepciones existentes y ya expuestas sobre el término *evaluación*.

Para Rotger (1989), la evaluación ha de reunir las siguientes características:

1. Ha de estar *integrada* en el diseño y en el desarrollo del currículum.
2. Ha de ser *formativa*, de modo que sirva para perfeccionar, tanto el proceso como el resultado de la acción educativa.
3. Ha de ser *continua*, a lo largo de todo el proceso.
4. Ha de ser *recurrente*, en la medida en que constituye un recurso didáctico de utilización sistemática.
5. Ha de ser *criterial*, esto es, referida a los criterios establecidos para todos y cada uno de los alumnos.
6. Ha de ser *decisoria*, de forma que permita establecer juicios sobre los objetivos a evaluar y, por lo tanto, adoptar decisiones.
7. Ha de ser *cooperativa*, de modo que permita la participación de todas las intervinientes.

CUADRO 13. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN (Rotger, 1989)

INTEGRADA		**RECURRENTE**
FORMATIVA	**EVALUACIÓN**	**CRITERIAL**
CONTINUA		**DECISORIA**
	COOPERATIVA	

Nos parece conveniente que para fijar las características de la evaluación sean tenidas en cuenta las siguientes afirmaciones de Tindal y Martson (1990), derivadas de investigaciones recientes sobre evaluación:

1. Los datos a utilizar en la evaluación para la toma de decisiones deben estar directamente relacionados con los contextos.
2. Se necesita, tanto la perspectiva de la evaluación general, como la evaluación específica de nivel.
3. Es imperativa una concentración en el rendimiento académico en el aula.
4. Los datos objetivos de la ejecución proporcionan las bases de la toma de decisiones.
5. Se necesitan estrategias de evaluación de referencia múltiple.
6. Se requieren bases empíricas para las prácticas evaluativas.

Para Blanco Prieto (1994), las características de la evaluación son:

CUADRO 14

➤ Integral	➤ Integrada
➤ Integradora	➤ Criterial
➤ Educativa	➤ Total
➤ Científica	➤ Contextualizada
➤ Negociada	➤ Ética
➤ Clara	➤ Participativa

Para Cardona (1994), las características que debe reunir la acción evaluadora son las siguientes:

1. *Integral y comprehensiva*, ya que debe estar presente en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar.
2. *Indirecta*, ya que a su juicio las variables en el campo de la educación solo pueden ser mensurables y por tanto valoradas en sus manifestaciones observables.
3. *Científica*, tanto en los instrumentos de medida como en la metodología empleada para obtener información
4. *Referencial*, ya que toda acción valorativa tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos o programados.
5. *Continua*, es decir integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.
6. *Cooperativa*, ya que se trata de un proceso en el que deben implicarse todos aquellos elementos personales que en él intervienen.

Como puede comprobarse por lo expuesto, son variadas y a veces muy diferentes las opiniones de los diversos autores sobre las características de la evaluación.

➔ Pero sean cuales sean las características que se atribuyen a la evaluación, en todos los casos se pone de manifiesto el *carácter intencional, sistémico y procesual* de la misma, es decir, que se trata de *un proceso que se halla inmerso en otro proceso* que es el educativo, al que da sentido, orienta, regula y valida, lo que justifica que sus características hayan de estar siempre referidas a las del proceso educativo del que forma parte.

2.1. Funciones de la evaluación

Las *funciones* que se atribuyen a la evaluación, al formar parte del proceso educativo, se diversifican en función de las necesidades de cada momento a lo largo del desarrollo del proceso. A este respecto Casanova (1992) dice que: «En concordancia con las funciones que en cada caso asignemos a la evaluación, con las necesidades que sea preciso cubrir en los diferentes momentos de la vida de un centro o con los componentes que se hayan seleccionado, procede utilizar las modalidades o tipos de evaluación que resulten más apropiados para el objeto del estudio, de la investigación o del trabajo que se emprende».

Por su parte, Cardona (1994) asigna las siguientes funciones a la evaluación:

1. *Diagnóstica*, función que desempeña la evaluación inicial. La función diagnóstica de la evaluación viene a satisfacer la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica. Para este

autor la función diagnóstica de la evaluación facilita tanto la adaptación de la oferta formativa a los usuarios (plano curricular), como la toma de decisiones por supervisores y directivos (planos de control y de lo organizativo).

2. *Reguladora,* ya que permite regular los aprendizajes del alumnado en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje.
3. *Previsora*, función que facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos. Para el autor, la función previsora de la evaluación se hace operativa en las modalidades inicial y formativa de la misma, estando orientada hacia el diseño contextualizado de proyectos curriculares.
4. *Retroalimentadora*, función que según el autor es ejercida desde la evaluación formativa y que va reconduciendo los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Considera que desde la evaluación formativa puede ejercerse una función orientadora del proceso educativo.
5. *De control*, función que según el autor es necesaria por las exigencias que se plantean por parte de la administración educativa, en todo lo referente a la obtención de titulaciones académicas y las connotaciones que ello tiene. Para Cardona, cada una de estas funciones se pone de manifiesto en todos o en alguno de los distintos tipos de evaluación que se han establecido.

2.2. Modalidades de evaluación

Establecer una clasificación de las distintas *modalidades de evaluación* no es tarea fácil, ya que al ser múltiples los criterios que pueden ser utilizados para hacerlo, las clasificaciones que pueden obtenerse serán muy variadas. Por otra parte, la gran cantidad de adjetivaciones que se han dado a la evaluación, referida sobre todo a la evaluación de los aprendizajes, tampoco facilita esta tarea. Adjetivaciones como: *continua, interna, externa, formativa, diagnóstica, iluminativa, integradora, etnográfica, cuantitativa, cualitativa, global, parcial, normativa, criterial, inicial, procesual, final, intuitiva, naturalista, de procesos, de productos, contextual, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación...* hacen que sea verdaderamente complicado realizar una clasificación de las diferentes modalidades de evaluación. A este respecto, Lázaro (1990), habla de «*maraña terminológica*» cuando se refiere tanto a la falta de precisión terminológica utilizada, como al campo semántico definido por la evaluación. En un intento de clasificar las distintas modalidades de evaluación, Rosales (1984), la concibe de una forma secuencial o armónica, relacionando cada fase de la evaluación con las sucesivas fases del proceso didáctico. Clasifica la evaluación en*: Inicial, Continua, y Final*.

Para una mejor comprensión presentamos un cuadro con la modalidad de evaluación según el *momento* de su intervención y la *función* que desempeña para lograr la finalidad o intencionalidad que persigue.

CUADRO 15. MODALIDADES DE EVALUACIÓN

PROCESO DINÁMICO, ABIERTO Y CONTEXTUALIZADO			
Modalidad	Inicial	Procesual	Final
Momento	Antes de...	Durante...	Después de...
Funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Aplicaciones	• Evaluación de los alumnos • Evaluación de los profesores/de los centros • Evaluación de los procesos • Evaluación del sistema educativo		
Ejecutores	➢ Profesores ➢ Alumnos ➢ Administración Educativa		

Por su parte, el profesor Rodríguez Diéguez (1986) consideraba que la clasificación de las distintas modalidades de evaluación debe hacerse: «En función del lugar que ocupa en el proceso de aprendizaje el sujeto que realiza la evaluación, y en función del normotipo o estándar que se tiene para realizarla». El mismo Rodríguez Diéguez (1991), estableció tres líneas o ejes de análisis para la evaluación:

1. *Eje descriptivo*, con las polaridades: medida/estimación, que hace referencia a los tipos de evaluación *cuantitativa/cualitativa.* La evaluación entendida como estimación establece un enjuiciamiento, grado o juicio de valor de lo que se va a evaluar (enfoque cualitativo), en tanto que la evaluación entendida como medida realiza una valoración cuantitativa o una medición (enfoque cuantitativo). La evaluación cuantitativa se sirve de métodos numéricos (cuantifica), en tanto que la evaluación cualitativa se sirve de métodos «literarios».
2. *Eje normativo*, con las polaridades: *referencia estadística y referencia al criterio*, que comprende los tipos de evaluación *normativa y criterial*. La evaluación referida a la norma establece comparación con otros grupos o con otros miembros del grupo, en tanto que la evaluación criterial hace referencia al criterio previamente establecido y que debe estar referido a los objetivos a lograr para cada persona o grupo.
3. *Eje de toma de decisiones*, con las polaridades: presencia y ausencia de toma de decisiones, y que hace referencia a los tipos de evaluación *formativa y sumativa*. La evaluación formativa es continua y adopta decisiones técnicas y reguladoras del ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y psicopedagógicas referidas a circunstancias personales del alumnado, en

tanto que la evaluación sumativa es final (de un periodo o del curso) y sus decisiones tienen implicaciones administrativas, de promoción, certificación o acreditación.

Como puede deducirse de lo expuesto, pueden establecerse gran cantidad de clasificaciones sobre distintas modalidades de evaluación. De entre las existentes, presentamos a continuación la que establece Casanova (1995), que agrupa las distintas modalidades de evaluación bajo diferentes criterios, de lo que no debe deducirse que sean excluyentes entre sí.

CUADRO 16. MODALIDADES DE EVALUACIÓN (Adaptado de Casanova, 1995)

Según el momento	Inicial	Procesual	Final
Según la finalidad o funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Según su extensión	Global	Parcial	
Según la procedencia de los agentes evaluadores	Interna	Externa	
Según sus agentes	Auto-Evaluación	Hetero-Evaluación	Co-Evaluación
Según su normotipo	Normativa	Criterial	

Vamos a explicarlos brevemente:

SEGÚN EL MOMENTO DE APLICACIÓN

1. ***Evaluación inicial:*** Es la que se realiza al comienzo de un curso académico, de una etapa educativa, de la implantación de un programa educativo concreto, etc. Consiste en la recogida de datos, tanto de carácter personal como académico en la situación de partida y su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus alumnos, lo que debe permitirle diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad del grupo y de sus singularidades individuales. Esas razones hacen que la realización de la evaluación inicial sea fundamental para llevar a cabo un adecuado desarrollo del proceso educativo de cada alumno. Además, la evaluación inicial se hace necesaria para el inicio de cualquier cambio educativo, ya que va a servir de referente a la hora de valorar el final de un proceso o de comprobar si los resultados son satisfactorios o insatisfactorios. Para Rosales (1984), la evaluación inicial presenta estas características específicas: «Tiene lugar antes de comenzar el proceso de aprendizaje y su meta es determinar el grado de

preparación del alumno previamente a comenzar un nuevo aprendizaje, pronosticando asimismo, dificultades y aciertos previsibles».

2. ***Evaluación procesual:*** La evaluación procesual en su función formativa consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso educativo de un alumno, etc., a lo largo de un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos. La evaluación procesual sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos (de ahí su nombre). Por ello se la relaciona con la evaluación formativa y con la evaluación continua, hasta el punto de llegar a identificar a todas ellas como un mismo tipo de evaluación La evaluación procesual-formativa permite obtener información del desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, proporcionando datos que deben permitir reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso educativo de cada alumno. La evaluación procesual-formativa es de gran importancia dentro de la concepción educativa de la evaluación, ya que permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha en beneficio o ayuda de los principales protagonistas: alumnos y profesores. A este respecto Casanova (1992), considera que*:* «Es de gran importancia, ya que al ofrecer información de modo permanente, permite controlar si lo planificado está resultando como se preveía o si, por el contrario, aparecen desviaciones que pueden desvirtuar los resultados y que obligarían a reconducir de inmediato la acción educativa que se esté llevando a cabo».

La evaluación formativa puede actuar sobre el sujeto que aprende, poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje si es que los hay, a fin de poder corregirlos teniendo en cuenta para ello la relación entre una situación de partida (inicial) y una situación de llegada (final). De este modo se va comprobando de modo sistemático en qué medida se van logrando los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. La evaluación formativa, por otra parte, puede no actuar solamente sobre los estudiantes, sino que puede actuar también sobre una determinada clase, escuela o centro educativo, sobre los instrumentos y medios utilizados para evaluar, e incluso sobre el mismo sistema educativo. En cualquier caso tiene un carácter procesual y es continua, al permitir un aporte sistemático y continuado de datos (no necesariamente cuantitativos), que además de servir para reorientar los procesos, pueden ser puestos a disposición de la evaluación sumativa en cada caso. Para Bloom (1971), la evaluación formativa adquiere el carácter de orientación y reorientación de los aprendizajes: «El sentido final de las observaciones formativas... es determinar el nivel de dominio de un aprendizaje preciso y concretar los aspectos de la tarea que aún no se han dominado», en tanto que para Lawson (1973) la evaluación formativa representa la «Posibilidad de modificación en función de los logros conseguidos». El carácter procesual de la evaluación formativa lo pone de manifiesto Rodríguez Diéguez (1991), para quien «Una evaluación formativa bien desarrollada es algo más que una evaluación re-

partida en cinco periodos a lo largo del curso, en los que los profesores expresan sus opiniones. Al tener por objeto la individualización de la enseñanza, presupone la elaboración y diseño de actividades para cada situación de aprendizaje».

3. ***Evaluación final:*** Consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc., como constatación de la consecución de los objetivos fijados y de las competencias básicas establecidas. La evaluación final en su función sumativa se aplica al final de un periodo de tiempo determinado y pretende determinar la valía final del mismo, el grado de aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los objetivos propuestos y de dichas competencias básicas. Es la evaluación final la que determina la consecución de lo planteado para ser conseguido al término de un proceso o de un periodo concreto, y los resultados que aporta pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial del siguiente periodo escolar. Aunque no sea necesariamente sumativa, la evaluación final suele identificarse con ella en la medida en que enjuicia o valora procesos finalizados haciendo acopio de los datos seleccionados en los anteriores momentos de evaluación. Para Rosales (1984), su hecho diferencial radica en*:* «La generalidad del juicio que en ella se formula».

Tiene un carácter puntual y debe hacerse de la forma más completa y exhaustiva que sea posible, pudiendo utilizar todos los datos obtenidos a lo largo del proceso de evaluación formativa. Tiene una función *sancionadora*, por lo que debe concluir con el establecimiento de un juicio en la medida en que mediante la evaluación sumativa se decide si el alumno ha superado o no los objetivos, si promociona o no promociona, si ha aprobado o no ha aprobado, o si se ha obtenido no una determinada titulación.

SEGÚN SU FINALIDAD

1. ***Evaluación diagnóstica:*** Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico. Ese conocimiento es fundamental, ya que permitirá al profesor diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad de todos y cada uno de sus alumnos. La evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo del curso, ya que es en ese momento cuando el profesor necesita conocer la realidad educativa de su alumnado al iniciar una nueva actividad escolar. Las informaciones sobre la evaluación del curso anterior, si se especifican de un modo descriptivo y no simplemente numérico, contienen elementos que pueden ser de gran utilidad para realizar la evaluación diagnóstica del curso siguiente.

También puede realizarse en cualquier momento del curso, para determinar necesidades educativas de futuro en aspectos concretos.

La Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), establece en su Preámbulo: «Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias. Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria».

Conviene dejar claro, que los términos *diagnóstico* y *evaluación* son dos conceptos etimológica y epistemológicamente diferenciados en la literatura pedagógica. En términos generales puede decirse que la *evaluación* se dirige fundamentalmente a la mejora de la calidad educativa, evaluando los distintos aspectos del contexto educativo para tomar decisiones que posibiliten dicha mejora, en tanto que el *diagnóstico* tiene como finalidad descubrir, describir y en su caso explicar, el comportamiento de una persona estudiando todos los factores intervinientes (personales, interactivos, contextuales). De este modo, el diagnóstico pedagógico posibilita el análisis de necesidades, proporciona información sobre estrategias de intervención, y ayuda con la información que aporta a facilitar la toma de decisiones de la evaluación sobre cualquier aspecto del proceso educativo.

La Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), establece en su artículo 144.1 sobre las evaluaciones generales de diagnóstico: «El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29».

El Artículo 21 de la LOE (Evaluación de diagnóstico), referido a la Educación Primaria establece: «Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley».

Y el Artículo 29: «Al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley».

CUADRO 17

SITUACIÓN DE PARTIDA	PREVISIÓN Y ANÁLISIS	EXPLORACIÓN Y CONTROL	PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	SITUACIÓN DE LLEGADA
PROCESOS DE DIAGNÓSTICO	Necesidades Situación Amplitud Niveles Pronóstico Predicción Síntomas Indicios	Desarrollo Casos especiales Seguimiento Síndrome Datos	Tratamiento específico Etiología Valoración	PROCESOS DE EVALUACIÓN
	Datos iniciales Metas Criterios	Recogida de datos Control Previsión Progresión Localización	Juicio-decisiones Informaciones Análisis de datos Comprobación Enjuiciamiento Decisiones Informe Reiniciación	
		FASES:		
PREVIA	INICIAL	FORMATIVA	SUMATIVA	TERMINAL

2. ***Evaluación formativa***: Es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. Es la más adecuada para la evaluación de los procesos y suele relacionarse con la evaluación continua. La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular.

Esta concepción de la evaluación no es actual, ya que Lawson en 1973 la entendía como «posibilidad de modificación en función de los logros conseguidos». Y Bloom en 1975 expresaba que la evaluación formativa permite la *orientación y reorientación* de los aprendizajes. Y esta concepción de la evaluación encaja también con el concepto que sobre la misma tenía Lafourcade en 1985: «Comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación».

3. ***Evaluación sumativa:*** Se aplica esta evaluación al final de un periodo de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese periodo.

Se pretende determinar la valía final del mismo, el grado de aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los objetivos propuestos y de las competencias básicas establecidas. La evaluación final tiene una función sancionadora, en la medida en que permite decidir el aprobado o no aprobado de una asignatura; la promoción o no al siguiente curso; o la obtención o no de una determinada titulación. En la evaluación sumativa cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa, y está muy influenciada por ellas. Por otra parte, los resultados de la evaluación sumativa pueden y deben ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente periodo escolar.

SEGÚN SU EXTENSIÓN

1. ***Evaluación global:*** Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto. Aplicada a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, podría relacionarse con la *evaluación integradora* en la medida en que tiene en cuenta el grado de consecución de los objetivos propuestos desde todas y cada una de las áreas o materias. El modelo más conocido de este tipo de evaluación es el Modelo C.I.P.P. de Stufflebeam.

2. ***Evaluación parcial:*** Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa, de una materia, etc., por separado o en algún aspecto concreto, dependiendo del nivel de aplicación al que se establezca. Referida a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos podría aplicarse a la evaluación de algún tema en concreto de alguna materia o a la evaluación de algún bloque homogéneo de contenidos, habilidades, actitudes y valores o estrategias de aprendizaje.

3. ***Evaluación interna:*** La evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo, etc. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.

SEGÚN SUS AGENTES

1. ***Autoevaluación:*** Los evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas perso-

nas. Es llevada a cabo generalmente por los profesores, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo. Y sería deseable promover también la autoevaluación del alumnado. La autoevaluación del profesorado puede realizarse mediante un proceso de autorreflexión, ayudándose de la cumplimentación de algún tipo de cuestionario, etc.

2. ***Heteroevaluación:*** En esta modalidad de evaluación los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos (el profesor que evalúa a sus alumnos, el equipo directivo que evalúa algún aspecto del centro, etc.).

3. ***Coevaluación:*** En esta modalidad de evaluación determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente: es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

SEGÚN LA PROCEDENCIA DE LOS AGENTES EVALUADORES

1. ***Evaluación interna:*** La evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo, etc. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.

2. ***Evaluación externa****:* Es aquella en la que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes, y se realiza cuando agentes no integrantes habitualmente de un centro escolar o de un programa, evalúan su funcionamiento. El caso más habitual de esta modalidad de evaluación es la que realiza la Inspección Educativa en los centros de su jurisdicción. A veces se produce también la denominada «evaluación por expertos», que suele llevarse a cabo por personas de reconocido prestigio, investigadores, etc. quienes tratan de evaluar algún programa experimental puesto en marcha. Puede hablarse de evaluación externa en aquellos casos en que el evaluador está situado fuera del proceso que se evalúa.

Ambas modalidades de evaluación, *interna y externa*, se complementan mutuamente y deben aplicarse ambas dependiendo de la naturaleza de lo que vaya a ser evaluado. En opinión de Casanova (1992) deben aplicarse ambas: «La primera favorece la evaluación formativa al ofrecer datos permanentes sobre el funcionamiento del centro, y la segunda garantiza que esa información interna

es correcta y, consecuentemente, que se está en el camino de alcanzar las metas propuestas».

SEGÚN EL NORMOTIPO

1. ***Evaluación normativa:*** En esta modalidad de evaluación, el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas, la media de la clase, etc.). Aplicada al aprendizaje del alumnado, la evaluación normativa establece la comparación entre el rendimiento de cada alumno con el rendimiento medio de la clase en la que dicho alumno se halla situado, aunque esa comparación también puede establecerse con la media de otras clases, o con la media de todo el centro, o con la media nacional. Se trata de una modalidad de evaluación que no personaliza el proceso evaluador y que puede perjudicar a un determinado alumno en función de la clase en la que se encuentre situado.

Es la modalidad de evaluación más practicada por el profesorado en general. En ella se tiende a comparar el rendimiento de un alumno con el del resto de los alumnos de su entorno, que suele ser la media de la clase. La evaluación normativa establece un modelo de carácter comparativo con una norma que es siempre subjetiva y diferente de otra, por lo que las calificaciones obtenidas por esta modalidad de evaluación van siendo ajustadas en cada caso a la norma que se va estableciendo. Para Cardona (1994), «La evaluación normativa se fundamenta en datos ajenos al rendimiento o progresión real y personalizada del alumno, estando condicionada por el rendimiento medio del grupo». Quiere esto decir que un mismo alumno que se situase en dos clases diferentes, una clase con alumnos de alto nivel y la otra con alumnos de nivel más bajo, sería calificado de distinta forma de acuerdo con la clase en la que se le hubiese situado, aun haciendo lo mismo en ambas, lo que independientemente de otras consideraciones, nos lleva a pensar en la inadecuación del proceso evaluador practicado.

La evaluación normativa representa por tanto, una medición relativa del aprendizaje porque no se valora el aprendizaje real conseguido por el alumno, sino que lo que se valora es el aprendizaje obtenido con relación a un grupo de referencia, lo que hace pensar que las calificaciones obtenidas mediante un procedimiento de evaluación normativa son sensiblemente diferentes a las que se obtendrían si se hubiese puesto en práctica otra modalidad de evaluación, que en vez de tener en cuenta el nivel medio de una clase, evaluase los logros de cada alumno en función de criterios de logro previamente establecidos para él (criterios de evaluación). No obstante, y aunque la evaluación normativa es cuestionada cuando se trata de evaluar el aprendizaje del alumnado, esta modalidad de evaluación puede resultar útil cuando se trate de conocer datos es-

tadísticos acerca del rendimiento concreto de algún alumno en relación con su grupo de alumnos, o en relación con otros grupos, aunque así entendida pierda una gran parte de su carácter educativo. Puede ser útil también cuando lo que se trata de evaluar es la idoneidad de los aspirantes a determinadas plazas convocadas por la administración (oposiciones a los diferentes Cuerpos del Estado), ya que lo que se intenta en este caso es seleccionar a los más cualificados de entre los presentados, por lo que es lógico pensar que en esos procesos selectivos, el nivel medio del grupo de aspirantes condicionará los resultados finales.

2. ***Evaluación criterial****:* Una alternativa a la evaluación normativa es evaluar con referencia a un criterio previo (criterio de evaluación), es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar. Ello supone la formulación previa de objetivos educativos y de unos criterios de evaluación que los delimiten claramente y que permitan determinar si un alumno ha alcanzado los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. Para Popham (1980): «La evaluación criterial propone la fijación de unos criterios de evaluación o campos de conducta bien definidos».

La modalidad de evaluación que debe ponerse en práctica por tanto, cuando de lo que se trata es de evaluar el logro de los aprendizajes de cada alumno en función de criterios de logro previamente establecidos, es la *evaluación criterial*. Para ello es necesario que esos criterios de evaluación estén formulados de modo concreto y claro, ya que lo que se pretende con ella es que el alumno alcance un determinado nivel en una determinada materia o que aprenda a hacer algo previamente fijado, intentando establecer la relación entre los resultados conseguidos y los objetivos propuestos. Para intentar clarificar esta terminología, Popham (1983) definía un objetivo como: «Un propósito instructivo que describe con claridad lo que los estudiantes podrán hacer o deberían ser capaces de hacer después de la instrucción y que antes no podían hacerlo». Y según Martínez (1997): «La enseñanza dirigida por objetivos instructivos operativiza, parcializa, concreta las metas a conseguir mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, y evalúa en coherencia con lo pretendido». Para esta autora, dos son los elementos fundamentales de la evaluación referida a criterio: «La definición exhaustiva y pormenorizada del dominio instruccional, y el establecimiento de un criterio decisorio sobre el dominio que deberá lograr el estudiante para promocionar o pasar de curso».

Por medio de una evaluación criterial se intenta, por tanto, personalizar el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos de una clase sin establecer comparaciones conscientes o inconscientes entre ellos, y lo que pretende es evaluar los logros alcanzados en función de los objetivos previamente establecidos, y las competencias básicas previamente fijadas. Este es el enfo-

que que da Rodríguez Diéguez (1986) a la evaluación criterial, para quien: «La necesidad de una actuación individualizadora en los procesos de enseñanza, la consecución del criterio o de la conducta de él derivada, supone situaciones diferenciales para cada alumno, en función de su nivel inicial, de sus intereses, de sus aptitudes». Esa acción individualizadora lleva a Martínez (1997) a hablar de *evaluación con referencia personalizada*. Para esta autora, el objetivo de la evaluación con referencia personalizada es: «Valorar la ganancia o incremento conseguido por un alumno en un determinado aprendizaje en relación con sus capacidades y posibilidades, comparado también con una meta a alcanzar».

Todo lo expuesto hasta aquí permite deducir que en la aplicación de la evaluación a la práctica diaria de las aulas, pueden darse mezclados algunos de los tipos que hemos presentado, pero hay que tener presente que la complejidad y variedad que presenta la acción educativa requiere de una acción evaluadora coordinada que a veces se presenta bajo diferentes tipos y con distintos procedimientos. Por ello, el criterio del profesorado debe ser fundamental a la hora de adoptar el tipo de evaluación a llevar a cabo en cada caso, teniendo en cuenta que lo que se pretende es que la acción evaluadora sea eficaz y personalizada, tanto en sus planteamientos como en su aplicación, ya que tal y como expresa Casanova (1995): «Enseñar puede ser fácil, lo difícil es enseñar bien. Enjuiciar a alguien puede hacerse apresuradamente, pero evaluar a una persona o un proceso educativo es una tarea seria y compleja».

2.3. Modelos para la evaluación

Para cumplir las funciones que debe cumplir la evaluación en educación y para facilitar su puesta en práctica, la investigación pedagógica ha ido diseñando modelos que aparecen sistematizados en diversas clasificaciones, según los autores que las hayan realizado. Ya se expuso con anterioridad, cómo en los años 70 y siguientes proliferaron modelos evaluativos, que básicamente pueden enmarcarse en dos grandes paradigmas: los basados en la *evaluación cuantitativa*, y los basados en la *evaluación cualitativa,* ya explicados en otro epígrafe de esta unidad didáctica.

En la década de los 80 autores como Deno, Thompson y Tucker (1985) y Howell y Morehead (1987), presentaron modelos de evaluación que, por estar en íntima relación con el currículum establecido, se les ha venido a denominar «Modelos de evaluación basada en el currículum», cuya finalidad es la de favorecer el aprendizaje de los alumnos. Para Salvia y Hughes (1990), la evaluación basada en el currículum, «Tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes y resalta la integración de prácticas útiles provenientes de una variedad de fuentes o enfoques psicopedagógicos».

Un intento de clasificar los modelos de evaluación existentes fue el de Rodríguez Diéguez (1986), y la clasificación que establecía era la siguiente:

CUADRO 18. MODELOS DE EVALUACIÓN (Rodríguez Diéguez, 1986)

ÁMBITO ESPACIO-TEMPORAL				
INTERNA	EXTERNA	INICIAL	FORMATIVA	SUMATIVA

NORMOTIPO			
CON REFERENCIA A LA NORMA	CON REFERENCIA A CRITERIO	CON REFERENCIA A CONDUCTA	CON REFERENCIA A PERSONALIZACIÓN

Otra clasificación de los modelos los divide en C*lásicos y Alternativos*.

Modelos clásicos: Dentro de los denominados *Modelos clásicos,* se incluyen todos los modelos de *consecución de metas*, cuyo máximo impulsor y representante fue Tyler. Pretenden evaluar en qué medida se alcanzan las metas u objetivos de un programa educativo. A este grupo pertenecen los modelos denominados *decisionales* o de facilitación de decisiones. En estos modelos la evaluación está al servicio de las personas o instancias que deben tomar decisiones.

Perteneciente a este grupo de modelos está el *Modelo C.I.P.P.* de Staufflebeam y Shinkfield (1987), que engloba cuatro tipos de evaluación recogidos en las siglas C.I.P.P.: *evaluación del **C**ontexto, evaluación de Entrada (**I**nput), evaluación del **P**roceso y evaluación del **P**roducto (Output).*

- *Evaluación del Contexto:* Se analizan los problemas, necesidades educativas de la población objeto de estudio y los elementos del entorno que pueden afectar al programa, diseñándose a partir del estudio de un programa educativo.
- *Evaluación de Entrada (Input)*: Se analizan las estrategias, los recursos humanos y materiales de que se dispone y la situación del programa.
- *Evaluación del Proceso*: Se analizan todos los componentes del programa en curso para detectar los fallos o desajustes y poder corregirlos sobre la marcha, ajustándose a los objetivos previstos.
- *Evaluación del Producto (Output)*: Se realiza la medición e interpretación de los resultados del programa, siempre teniendo como punto de referencia y comparación los objetivos iniciales, lo que esperaba conseguir para satisfacer una serie de necesidades.

Este modelo puede aplicarse también a la evaluación de los logros de un centro, o de un sistema educativo.

También pertenece a este grupo el *Modelo C.S.E.*, desarrollado en la Universidad de California, y que es muy similar al anterior. Conceptualiza la evaluación

como «Proceso de determinar los tipos de decisiones que han de tomarse, seleccionar y analizar la información necesaria para tomarlas y suministrar esta información a aquellos que las toman».

Modelos alternativos: Son modelos que enfatizan el papel de los propios participantes en el programa o proceso educativo y no el papel de los que deben tomar decisiones, ni el de la Administración: estos modelos propugnan una evaluación interna, no una evaluación experimental, cuantitativa y externa. De ellos, los modelos que más repercusión y acogida han tenido son:

- El *Modelo de evaluación responsable d*esarrollado por Stake (1975) y Lincoln (1982). Se le denomina así porque incide más sobre las acciones reales (lo que está ocurriendo), que sobre las intenciones iniciales (objetivos). Este modelo de evaluación focaliza su atención en el proceso. La evaluación la proponen y la llevan a cabo los agentes de la acción educativa, tales como profesores, órganos directivos escolares, etc.
- El *Modelo de evaluación iluminativa*, desarrollado por Parlett y Hamilton (1976). Sus fines consisten en estudiar las consecuencias de la implantación de un proyecto o programa innovador, cómo funciona, cómo es influido por las situaciones escolares y qué ventajas o desventajas le ven quienes están directamente implicados. Su objetivo consiste en descubrir lo que los alumnos y profesores participantes experimentan y cuáles son los aspectos más importantes.

Otro grupo de Modelos son los denominados ***Modelos de Evaluación Curricular:*** la propuesta de los modelos de evaluación curricular (Modelo EBC: Evaluación Basada en el Currículum o EC: Evaluación Curricular), provino de un grupo de autores implicados en el trabajo con dificultades de aprendizaje (Blankenship, Deno y Thompson, 1985; Salvia y Hughes, 1990). Se trata de modelos que relacionan la evaluación de los alumnos con la instrucción, con la finalidad de mantener en el alumnado los niveles de instrucción individual. Son modelos que persiguen una individualización de la instrucción. Basándose en un análisis de los enfoques de evaluación curricular, Tindal y German (1985), y Martson, Shinn, Rosenfield y Knutson (1989), proponen cuatro modelos distintos:

1. *Modelo EBC para el Diseño de la Instrucción (EBC-DI).* Este modelo fue propuesto por Gickling, Shane, Croskery y Thompson (1989) con el propósito fundamental de planificar la instrucción para proporcionarla al alumno de la manera más eficaz en función de las necesidades mostradas por el mismo. Se trata de un sistema para determinar las necesidades de instrucción del alumno, evaluando su ejecución continua en el contenido académico del aula.
2. *Modelo EBC Referida a Criterios (EBC-RC).* El modelo EBC-RC fue presentado por Blankenship (1985) y su principal objetivo, al igual que el an-

terior, es la planificación de la instrucción por medio de la obtención de medidas frecuentes y directas de la ejecución de un alumno en series de objetivos secuencialmente organizados y derivados del currículum desarrollado en el aula.

3. *Modelo EBC Basado en el Currículum (MBC)*. Deno (1987), define este modelo como*:* «Cualquier conjunto de procedimientos de medida que utiliza la observación directa y el registro de la ejecución de un alumno en el currículo local, como una base para acumular información para tomar decisiones sobre la instrucción». Este modelo, en vez de dirigirse a decidir el nivel instructivo y el contenido curricular a enseñar, se utiliza para evaluar los efectos de las decisiones de planificación y tomar decisiones posteriores sobre el progreso del alumno.
4. *Modelo de Valoración Basada en el Currículum (VBC).* El modelo de valoración basada en el currículum es un modelo de evaluación de análisis de tareas que presta una gran importancia a los errores del alumno. Según Howell y Morehead (1987), este modelo pretende aportar información útil sobre el contenido de la enseñanza, pues parte del hecho de que los resultados de aprendizaje de los alumnos mejoran cuando la evaluación y la instrucción se alinean junto al currículum.

Son características comunes a este grupo de modelos (Frisby, 1987):

- La evaluación del alumno se realiza sobre los materiales instructivos.
- Las pruebas utilizadas son de corta duración.
- Se aplican medidas repetidas y frecuentes sobre el contenido curricular.
- Permiten comprobar el progreso del alumno.

Modelos Integradores*,* entre los que destacamos:

Modelo de Salvia y Hughes (1990), que intenta establecer la relación directa que según los autores existe entre enseñar y evaluar, e integra los siguientes elementos: *análisis conductual aplicado, análisis curricular, evaluación basada en el currículum, aprendizaje de dominio, enseñanza de precisión y teoría de la construcción de tests.* Consideran sus autores que la evaluación educativa ha de tener siete características:

- Corresponder al currículum.
- Ser capaz de medir directamente la ejecución del alumno.
- Evaluar el progreso en objetivos específicos y en metas más generales.
- Administrarse frecuentemente.
- Aportar inferencias válidas sobre la modificación de la instrucción.
- Ha de ser fiable.
- Debe ser sensible a pequeños cambios en la ejecución del alumno.

Modelo Individualizador de Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo (1991), y que según los autores participa de la filosofía de la reforma educativa de 1990, con el objetivo de individualizar la enseñanza. Este modelo considera fundamental conocer del alumno: *su historial de aprendizaje, su nivel de competencia curricular y su nivel de aprendizaje*, que son elementos que interactúan con otros pertenecientes a la situación de enseñanza-aprendizaje, bien sean de tipo físico, organizativo, personal, etc. y que están interrelacionados, tanto en el ámbito familiar como en el comunitario.

El Modelo Integrador de *Suárez Yáñez* (1996), que es considerado como «integrador» por su autor, en la medida en que «*conserva una perspectiva teórica amplia y no descarta la posible contribución de ninguna orientación*». A este modelo su autor le atribuye, además de *integrador* las cualidades de ser:

- *Asequible*, a los recursos de un centro normal.
- *Sistemático*, ya que va paso a paso.
- *Idiográfico*, ya que huye de estereotipos y personaliza el proceso.
- *Interaccionista*, ya que considera que las dificultades suelen estar causadas por la interacción de muchos factores.

Vemos cómo se establecen diferentes modelos de evaluación en función del tipo de decisiones a que se pretende dar respuesta.

Podrían citarse además otros modelos, como:
- *Modelo Action Research,* 1985 (Lewin y Elliot)
- *Modelo Auditoría,* 1989 (Martínez Aragón)
- *Modelo Diagnóstico,* 1990 (García y Gómez)
- *Modelo M.E.P.O.A.,* 1990 (Barberá)
- *Modelo Etnográfico,* 1990 (Sabirón)
- *Modelo de Evaluación Institucional,* 1991 (Cardona)

En todos los modelos presentados existe un denominador común, que es la consideración de que la evaluación, entendida de una u otra forma, es parte fundamental del proceso educativo.

Pero el concepto actual de evaluación es más amplio y el modelo que la sustenta también. La evaluación es concebida en la actualidad como un proceso inserto en el propio diseño del currículum y formando parte del desarrollo curricular, al que regula y orienta. En la actualidad la evaluación no afecta solamente a los aprendizajes del alumnado y a su competencia en el dominio de distintas áreas, sino que afecta también a los distintos elementos que conforman el proceso de aprendizaje-enseñanza, a los profesores y a la interacción de ambos, alumnos y profesores, en ese proceso. El modelo actual de evaluación tiene como referente los objetivos fijados para cada etapa educativa y las competencias básicas establecidas. Es por tanto el logro de esos objetivos (que en las etapas de escolariza-

ción obligatoria están explicitados en términos de capacidades) y de esas competencias básicas, lo que condiciona la evaluación. Se trata, en palabras de Alonso (1991), de ver «Cómo el alumno progresa y actúa en función de sus propias características y de nuestros objetivos y acciones educativas». El modelo actual de evaluación contituye, en definitiva, un mecanismo que debe servir de orientación, guía y control del proceso de aprendizaje-enseñanza, lo que supone un enfoque diferente en relación con modelos anteriores.

Las diferencias entre el enfoque tradicional y actual de la evaluación educativa se presenta en el cuadro siguiente.

CUADRO 19. DIFERENCIAS ENTRE EL ENFOQUE TRADICIONAL Y ACTUAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991)

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE ACTUAL
• Afán de buscar causas y etiologías. • La causa de las dificultades está en el alumno. • Estas deficiencias debe buscarlas y/o evaluarlas el especialista (médico, psicólogo). • Es necesario pasar pruebas específicas para conocer sus capacidades (de acuerdo a un criterio normativo) frente al resto de alumnos de su edad. • Evaluamos solo al alumno porque es él quien tiene las dificultades. • Evaluamos para conocer el grado de déficit y dificultades del alumno. • Evaluamos al alumno sacándole del aula. • La respuesta educativa que se da al alumno es un programa individual que surge de sus dificultades. • El programa individual requiere una atención individual del alumno. • El programa individual plantea objetivos, contenidos y actividades al margen del aula. • Las ayudas se dan solo a unos pocos, que son los que las necesitan. • La responsabilidad de los progresos del alumno la tienen los especialistas que desarrollan su programa (logopeda, profesor de apoyo, etc.)	• Delimitar necesidades educativas. • Las necesidades educativas están en proceso interactivo (alumno en situación de aprendizaje). • Las necesidades educativas debe valoraras el propio maestro, en coordinación con otros profesionales (profesor de apoyo, equipos interdisciplinares). • La valoración se hará en función de la propuesta curricular para todos los alumnos y las adaptaciones curriculares que requiera. • Evaluamos la situación de aprendizaje del alumno. • Evaluamos para conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayudas. • Evaluamos al alumno en clase y en situación de aprendizaje. • La respuesta educativa que se proporciona al alumno es el programa general, con adaptaciones en función de sus necesidades. • La adaptación curricular requiere coordinación y colaboración de todos los profesionales. • Las adaptaciones curriculares parten de la propuesta hecha para todos los alumnos. • Las ayudas benefician a todos los alumnos en mayor o menor grado. • La responsabilidad de los progresos del alumno la tiene el tutor en relación con otros profesionales.

2.4. Ámbitos de la evaluación

Tradicionalmente la evaluación en educación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento del alumnado y más concretamente a los conocimientos adquiridos. Fue a partir de la década de los 70, como ya sabemos, cuando la evaluación se extendió en nuestro país al sistema educativo: los programas escolares, los centros escolares, la eficacia del profesorado, los materiales didácticos, las técnicas o procedimientos, los hábitos intelectuales del alumnado, el sistema educativo en su conjunto y hasta la propia evaluación (metaevaluación). Esta expansión de la evaluación a otros ámbitos de la educación, que se inició en España con la Ley General de Educación (1970), y prosiguió con la LOGSE (1990) y con la LOE (2006), ya se había iniciado en Estados Unidos a finales de los años 50, debido a una serie de circunstancias, entre ellas: la crítica a la eficacia del sistema público de enseñanza, el auge del modelo tecnológico del currículum y de la instrucción en aquellos momentos (enseñanza programada), y la gran cantidad de recursos destinados a educación. Esa situación demandaba un mayor rendimiento de cuentas, *accountability*, y la necesidad de asumir mayores responsabilidades por parte de los centros y de los profesores en la calidad de la educación.

CUADRO 20. ÁMBITOS EDUCATIVOS SOBRE LOS QUE INTERVIENE LA EVALUACIÓN

Programas escolares
Centros Escolares
Actuaciones del Profesorado
Aprendizaje de los alumnos
Materiales didácticos
Técnicas o procedimientos
Hábitos intelectuales del alumnado
Sistema educativo en su conjunto
La evaluación (metaevaluación)

Es necesario ser consciente de que realizar una evaluación de los ámbitos educativos expuestos es sumamente complejo y delicado, y para llevarla a cabo es necesario abordar cada uno de ellos en toda su complejidad, estableciendo con claridad los parámetros que los definen y los criterios que van a regir la función evaluadora en cada caso. Para Marín (1997): «Junto a las posiciones clásicas que pretenden comprobar si se han cumplido las metas o si sirve para la toma de decisiones, un criterio que ha ganado una amplia audiencia es la de identificar las necesidades, las ideas o los valores sociales o la calidad de objetos o programas alternativos», de lo que se deduce que, según sea la necesidad de la evaluación de cada ámbito, variará la información, el tratamiento de los datos y la presentación de resultados.

Pero siendo los ámbitos a evaluar tan complejos, parece necesario establecer unas normas que intenten regular la evaluación para cada ámbito, aunque con las lógicas diferencias. A este respecto, el «Joint Committe on Standard for Educational Evaluation» formado por 17 miembros, estableció unas normas a tal efecto, y las características que las definen son: ser *éticas, exactas, adecuadas, útiles, servir a las necesidades de información,* ser *factibles, realistas y prudentes*, y que se *ajusten a la normativa* legal establecida.

Centrándonos en el aprendizaje de los alumnos como ámbito tradicional de actuación de la evaluación en educación, esta ejerce su influencia en *tres grandes áreas* (Castillo, 2002) extraordinariamente interrelacionadas entre sí:

ÁREA DIDÁCTICO-ESCOLAR

La función de la evaluación en el ámbito didáctico se ocupa de ayudar a desarrollar el proceso de aprendizaje de los alumnos en las mejores condiciones posibles dentro del espacio escolar y académico. Bajo este prisma, la evaluación pasa a ser el elemento determinante de la planificación didáctica y afecta a todos los aspectos de la *vida escolar:* ambiente de aula, proyecto educativo del centro, proyecto curricular de etapa, actividades, materiales y recursos didácticos, decisiones organizativas, etc., aspectos todos ellos que, de una forma u otra, influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por ello, la evaluación ha de velar por detectar los errores, proporcionando la información necesaria para que se adopten las modificaciones que se consideran oportunas en beneficio del funcionamiento del centro, de la función docente y del aprendizaje del alumno.

> ➞ La evaluación en el ámbito didáctico, no solo es un elemento integrante del diseño curricular, sino que es también una ocasión más de enseñanza para el profesor y de aprendizaje para el alumno. *Justifica, regula* y *avala*, según cada caso, el proceso de aprendizaje del alumnado y los resultados obtenidos y el quehacer didáctico del profesorado.

ÁREA PSICOPEDAGÓGICO-PERSONAL

La función formativa de la evaluación cobra aquí su pleno y profundo sentido. El aprendizaje se individualiza y al alumno se le contempla también y, ante todo, como persona. De este modo, la evaluación permite al profesor diseñar y desarrollar el proceso personalizado de aprendizaje de cada alumno, adaptado a las circunstancias de cada uno, adecuándose a su ritmo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus dificultades concretas, y exigiéndole de acuerdo con sus capacidades y posibilidades. De este modo, la evaluación se centra en recoger información psicopedagógica relevante y

útil para la finalidad que persigue. Es preciso obtener información sobre los resultados del proceso de aprendizaje, pero especialmente sobre el comportamiento que cada alumno tiene en el desarrollo del mismo. Una evaluación formativa no puede limitarse a obtener datos solo sobre el aprendizaje de los estudiantes. Aunque dicha información es importante, debe estar subordinada al conocimiento de otros aspectos que inciden también en el proceso de aprendizaje de cada alumno, y que han de servir al profesor para proporcionarle las ayudas necesarias.

La información que aporta la evaluación sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno facilita, por un lado, que se analicen los motivos que provocan los avances o los bloqueos del alumno en el aprendizaje; y por otro lado, sirve para que el estudiante tome conciencia de las estrategias de aprendizaje que le resultan más adecuadas en sus estudios. En consecuencia, conduce a establecer las medidas o ayudas más adecuadas para que todos y cada uno de los alumnos mejoren la calidad de sus aprendizajes; y a la vez permite revisar y regular los distintos factores que interactúan e intervienen en el proceso de aprendizaje: las características del alumno, la especificidad de la tarea, la metodología empleada, etc.

→ La evaluación formativa en el ámbito psicopedagógico permite adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje a las características personales de los alumnos, con el fin de ajustar las tareas propuestas a lo que ellos son capaces de realizar.

En consecuencia, los profesores no se deben centrar solo en la valoración de los resultados de los aprendizajes, sino en averiguar también las causas que alteran el normal desarrollo de dicho aprendizaje en algunos alumnos.

ÁREA ADMINISTRATIVO-SOCIAL

La evaluación educativa tiene también repercusiones sociales que afectan tanto a la institución escolar como al propio alumno. El proceso de evaluación va ligado a *actos administrativos* que implican adoptar decisiones transcendentes para el alumno, tales como: la *acreditación, la promoción o la titulación,* que afectan de lleno a su vida familiar y a su contexto social. Es la función *acreditativa* de la evaluación, la que junto con la función sumativa, permite aportar logros o resultados definitivos, pero también de carácter social: acredita ante la sociedad los aprendizajes logrados por el alumno, que en unos casos le permite promocionar a un nuevo curso; y, en otros, obtener la correspondiente titulación.

Para que la evaluación pueda hacer balance sobre el logro de un conjunto de objetivos con fines acreditativos, interesa recoger información sobre el rendimiento de los alumnos en determinados momentos de su trayectoria escolar. Para ello, es necesario obtener información, tanto del proceso de aprendizaje

que ha seguido el alumno, como de los conocimientos adquiridos al finalizar un periodo determinado, respecto a un conjunto de objetivos y de competencias básicas establecidas, que permitan tomar decisiones sobre *calificación, promoción y titulación.*

→ Normalmente las decisiones que se derivan de la evaluación *acreditativa,* tienen un carácter esencialmente *administrativo.* Sirven para *certificar* los resultados obtenidos por los alumnos y *comunicar* a las diferentes instancias (alumnos, familias, administración educativa y sociedad en general) datos sobre su rendimiento escolar; a sí como para *acreditar* ante la sociedad los conocimientos y las competencias adquiridos.

V. RESUMEN

La evaluación se ha convertido en los últimos años en un elemento central de la educación, apreciándose en los últimos años un protagonismo de la evaluación, no solo desde ámbitos académicos sino también políticos, lo que recogen los distintos sistemas educativos implantados en España, desde la Ley General de Educación (1970) hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006). Al ser la evaluación en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor protagonismo en el ámbito educativo, estamos inmersos en una «cultura de la evaluación», que no se limita a la escuela, sino que se extiende al resto de las actividades sociales. Conscientes de esta realidad y de su importancia, la mayoría de los países han aportado recursos económicos, materiales y humanos para mejorar la evaluación dentro de los sistemas en general, y de los sistemas educativos en particular.

El término *evaluación,* proveniente del mundo de la industria, ha sufrido una profunda transformación histórica desde que se implantara y divulgara en el campo de la educación hace apenas un siglo. No se trata de un concepto uniforme, sino más bien polisémico, que podríamos considerarlo como la suma de muchos factores diferentes y, a veces, diversos entre sí que pretenden configurar un elemento o concepto común, lo que explica que definir el concepto de evaluación no resulta fácil.

Un proceso evaluador debe constar de tres partes diferenciadas:

1. Obtención de información.
2. Formulación de juicios.
3. Toma de decisiones.

En la actualidad, la evaluación no se reduce a evaluar solo los aprendizajes de los alumnos, sino que interviene en otros ámbitos: programas escolares, centros es-

colares, actuaciones del profesorado, aprendizaje de los alumnos, materiales didácticos, técnicas o procedimientos, hábitos intelectuales del alumnado. También se evalúa el *sistema educativo* en su conjunto y la propia *evaluación* (metaevaluación).

Algunas de sus características son: *continua, global, integradora, e individualizada*, teniendo claro que no es lo mismo evaluar que calificar o medir. La evaluación entendida como medida está basada en el *paradigma positivista*, en tanto que la evaluación entendida como estimación está basada en el *paradigma naturalista*.

Hay diferentes *tipos* de evaluación según los criterios a los que se atienda; y las *funciones* que se le atribuyen se diversifican en función de las necesidades de cada momento a lo largo del desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza: diagnóstica, reguladora, previsora, alientadora, etc.

Para cumplir las funciones que se atribuyen a la evaluación, la investigación pedagógica ha ido diseñado modelos para evaluar que aparecen sistematizados en diversas clasificaciones, siendo algunas características que se otorgan a la evaluación las de ser: *Integral, Integrada, Integradora, Criterial, Educativa,* etc.

VI. Actividades de aprendizaje

1. Realizar una definición personal del término evaluación.
2. Recordar cuáles son las partes que deben conformar la acción evaluadora.
3. Establecer las diferencias existentes entre los conceptos: calificar y evaluar.
4. Localizar alguna situación o ejemplo de:

   - Evaluación formativa.
   - Evaluación sumativa.
   - Evaluación cuantitativa.
   - Evaluación cualitativa.
   - Evaluación normativa.
   - Evaluación criterial.

5. Anotar tres características pertenecientes al *paradigma cuantitativo* y otras tres pertenecientes al *paradigma cualitativo* de evaluación.
6. Aportar razones pedagógicas a favor y en contra de:

   - La evaluación criterial.
   - La evaluación normativa.

VII. AUTOEVALUACIÓN

1. Entendida como proceso, la evaluación tiene tres partes claramente diferenciadas, ¿cuáles son?
2. Anotar tres características del paradigma cuantitativo y otras tres del paradigma cualitativo.
3. Citar cinco de los tipos de evaluación existentes.
4. Recordar cuáles son los tres ejes de análisis para la evaluación que establece el profesor Rodríguez Diéguez.

Soluciones:

1. Las tres partes del proceso evaluador son:

   - Recogida de información.
   - Establecimiento de un juicio.
   - Toma de decisiones.

2. Las características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo son:

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
• Aboga por el empleo de métodos cualitativos • Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa • Observación naturalista y sin control • Subjetivo • Próximo a los datos; perspectiva desde dentro • Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo • Orientado al proceso • Válido: datos reales, ricos y profundos • No generalizable: estudio de casos aislados • Holista • Asume una realidad dinámica	• Aboga por el empleo de métodos cuantitativos • Positivismo lógico; busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de personas • Medición penetrante y controlada • Objetivo • Al margen de datos; perspectiva desde fuera • No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo • Orientado al resultado • Fiable: datos sólidos y repetibles • Generalizable: estudio de casos múltiples • Particularista • Asume una realidad estable

3. Algunos de los tipos de evaluación existentes son:

   Continua, interna, externa, formativa, diagnóstica, iluminativa, integradora, etnográfica, cuantitativa, cualitativa, global, parcial, normativa, criterial, ini-

cial, procesual, final, intuitiva, naturalista, de procesos, de productos, contextual, etc.

4. Los tres ejes de análisis para la evaluación que establece Rodríguez Diéguez son:

   - Eje descriptivo.
   - Eje normativo.
   - Eje de toma de decisiones.