ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. Marco conceptual de la evaluación

Módulo 2. Modelos de evaluación

Módulo 3. Criterios e indicadores de evaluación

Módulo 4. La recogida de información en el proceso de evaluación

Módulo 5. Análisis e interpretación de la información y la elaboración de informes de evaluación

Módulo 6. Ámbitos básicos de la evaluación

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Este primer módulo intenta clarificar la necesidad de la evaluación educativa al tiempo que introduce en aquellos aspectos, de carácter general, que conceptualizan la evaluación educativa. Con esta finalidad, se proponen cinco epígrafes. En el primero –*Evolución conceptual de la evaluación*–, se realiza un recorrido en la evolución histórica de dicho concepto a través de las diferentes definiciones, aportadas por distintos autores y autoras, vinculándolas a las circunstancias que propiciaron la evolución del término.

En el segundo apartado –*Cambio y evaluación*–, introducimos las potencialidades y dificultades inherentes a la evaluación.

En el tercer apartado –*Dimensiones de la evaluación*–, realizamos un esbozo general de las variables a las que hay que responder en una propuesta de evaluación.

A continuación y en cuarto lugar, introducimos las –*Fases del proceso evaluativo*–, donde se describen las distintas etapas a lo largo del proceso evaluador.

La *Metaevaluación* conforma el quinto apartado de este módulo en el que definimos el concepto y aportamos una síntesis de las normas básicas publicadas por el Joint Committe on Standards for Educational como garantía en un proceso evaluador.

Y, por último, el sexto epígrafe –*Evaluación y algunos conceptos afines*–, lo dedicamos a diferenciar el concepto de evaluación respecto al concepto de juicio y al concepto de investigación.

Desde nuestro punto de vista, estos apartados permitirán ensanchar nuestra visión sobre este tema y posicionarnos con una visión de la evaluación vinculada a la toma de decisiones.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

Los objetivos de aprendizaje seleccionados en el módulo –*Marco conceptual de la evaluación*– son los que, a continuación, se detallan:

- Comprender el sentido de la evaluación incorporando las diferentes acepciones que se han dado del término a lo largo de su evolución hasta la actualidad
- Conceptuar la evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora
- Reconocer las diferentes dimensiones que determinan la evaluación
- Identificar las fases en un proceso de evaluación

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

MOD 1

1.1. Evolución conceptual de la evaluación

1.2. Cambio y evaluación

1.3. Dimensiones de la evaluación

1.3.1. Los objetos de la evaluación

1.3.2. Finalidades de la evaluación

1.3.3. Momento de la evaluación

1.3.4. Modelos de evaluación

1.3.5. El evaluador(a)

1.3.6. Los instrumentos de la recogida de información

1.3.7. El referente

1.4. Fases o etapas del proceso evaluativo

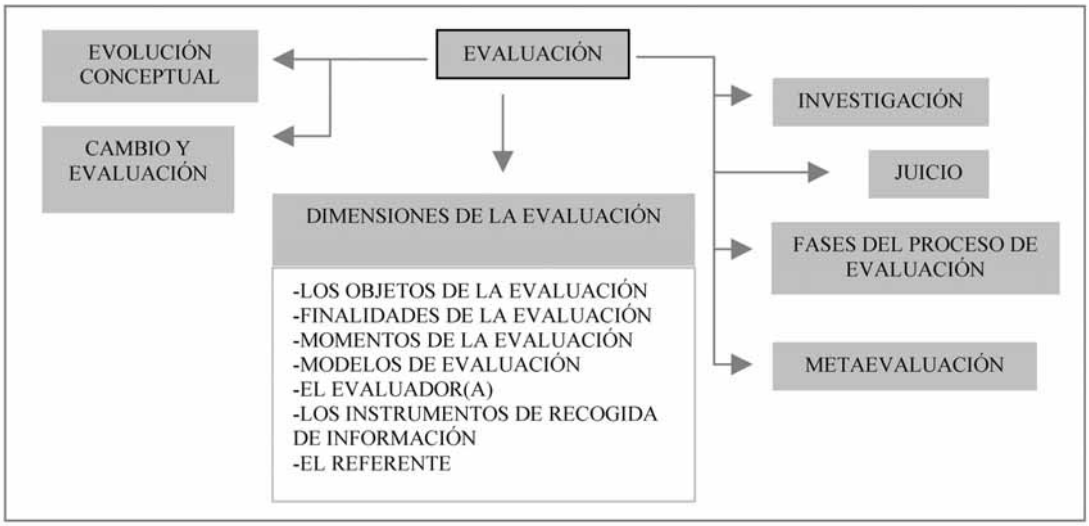
1.5. Metaevaluación

1.6. Evaluación y algunos conceptos afines

1.6.1. Evaluación e investigación

1.6.2. Evaluación y juicio

Figura 1. Organizador del módulo *Marco conceptual de la evaluación*



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1.1. Evolución conceptual de la evaluación

La evaluación es un término relativamente reciente en el campo de la Pedagogía, ya que ha estado fuertemente vinculado al concepto de *medida*, debido a que su procedencia deriva del campo empresarial. Así, al igual que la empresa mide, cuantitativamente, los resultados alcanzados en sus procesos de producción, en el campo educativo se pretendió medir, también cuantitativamente, los aprendizajes adquiridos por el alumnado a lo largo del proceso de formación. Esta visión, sin embargo, ha sido desplazada por otras concepciones que han replanteado y diversificado los ámbitos y objetos de la evaluación.

Quizás, como venimos diciendo, la primera observación que tendríamos que hacer es que no existe, en la actualidad, una única respuesta cuando nos interrogamos acerca de qué es la evaluación. Esta observación, además, cobra más sentido cuando realizamos un acercamiento a este concepto desde una visión no restringida al ámbito del aprendizaje. Así, podríamos adelantar que la evaluación se presenta como una actividad que ha evolucionado hacia planteamientos en los que se han incorporado nuevos modelos evaluativos y nuevos objetos de evaluación, dando lugar a diferentes aproximaciones evaluativas.

Sin pretender realizar un recorrido exhaustivo sobre el concepto de evaluación, aportamos, a continuación (cuadro 1), algunas definiciones claves que nos permiten tener una visión del desarrollo de este concepto.

Cuadro 1. Evolución de las diferentes aportaciones al concepto de evaluación

AÑO	AUTORES	APORTACIONES AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN
1942	TYLER, R.	- Incorpora en el ámbito de la educación el concepto de evaluación. Evaluar es el proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos. Incorpora en el ámbito de la educación el concepto de evaluación. Evaluar es el proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos.
1963	CRONBACH, L.J.	- Evaluación como proceso de recogida y uso de la información para la posterior toma de decisiones.
1967	SCRIVEN	- Incorpora en la evaluación los conceptos de validez y mérito de los que se realiza. Introducen, además, la evaluación formativa y sumativa.
1971	STUFFLEBEAM	- La evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. El propósito de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar.
1972	PARLETT y HAMILTON	- Introducen el concepto de evaluación iluminativa el cual se centra en el análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el aula.
1975	STAKE	- Incorpora el concepto de evaluación respondente, concepto centrado en la persona y en aquellos problemas o interrogantes que se desea conocer.
1982	ELLIOT	- Propone el concepto de autoevaluación
1986	KEMMIS	- Introduce el conocimiento de los valores para la emisión de juicios adecuados por parte de los evaluadores.

MOD 1

Ralph W. Tyler, en su *General Statement of Education*, publicado en el año 1942, incorpora en el ámbito pedagógico el concepto de evaluación. Este autor introduce el término al amparo de un estudio que trata de examinar la efectividad de ciertos currículos innovadores y las estrategias que los desarrollan. De esta manera, el concepto de evaluación surge asociado a la valoración de los objetivos que se pretenden alcanzar en los programas. Específicamente, Tyler incorpora el concepto en los siguientes términos:

> Evaluar es el proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos. (Tyler, 1950, 69)

Para llevar a cabo este proceso, identifica ocho fases de trabajo muy concretas:

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

Posteriormente, Cronbach (1963) desplaza el centro de atención del proceso de evaluación hacia la toma de decisiones, definiéndola, como "la recogida y uso de la información para la toma de decisiones sobre un programa educativo", es decir, concibe la evaluación como medio para mejorar la educación, ya que, la utiliza para perfeccionar el objeto evaluado y no sólo para emitir una valoración acerca de los resultados alcanzados en el programa de formación, o lo que es lo mismo, para comprobar los objetivos propuestos en el programa.

Otra idea que incorpora el autor es que la evaluación deberá actuar desde el proceso mismo de desarrollo del programa y no esperar a que éste haya finalizado y, expresa, además, que la evaluación tendrá que centrarse más en el estudio de las características estructurales del programa que en estudios comparativos.

Otro giro importante al concepto de evaluación lo aporta Scriven (1967), en su publicación que lleva por título *The methodology of evaluation*, al incorporar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa. Esta aportación presenta algunos elementos que van a condicionar los resultados de cualquier estudio de evaluación, tales como, la ideología de la persona que evalúa y el sistema de valores imperante en la sociedad. Además, introduce los conceptos de evaluación formativa y sumativa que, posteriormente, trataremos.

Por otra parte, Stufflebeam, en la década de los sesenta, asume el encargo de evaluar los proyectos instaurados por la America's Elementary and Secundary Education Act de 1965 para mejorar la educación del estudiantado atrasado y, en general, en subir el nivel de todo el sistema de la educación elemental y secundaria. Hasta el momento, el método tyleriano había sido el principal pilar de la teoría evaluativa educacional americana y, por tanto, se procedió a identificar los objetivos de comportamiento de cada proyecto, seleccionar o desarrollar los instrumentos adecuados para valorar el trabajo del estudiantado, aplicar dichos instrumentos y luego comparar los resultados con los objetivos enunciados en cada proyecto. No obstante, pronto se evidenció la inutilidad del procedimiento seguido y concluyeron necesario una definición de evaluación más amplia que permitiera proponer evaluaciones que ayudaran a los educadores(as) administrar y perfeccionar los programas. Así, comienza a proponerse la evaluación como "un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones" (Stufflebeam, 1995, 179). A partir de este planteamiento, se genera un modelo de evaluación, denominado el modelo CIPP –contexto, entrada, proceso, producto–, un modelo de evaluación de programas que reposa en una concepción de la evaluación que no se limita a determinar si los objetivos del programa han sido alcanzados, ya que incorpora la evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, la evaluación del proceso como guía de su realización y, por último, la evaluación del producto refleja la posibilidad de valorar, interpretar y juzgar los logros de los programas.

Se desprende, claramente, que tal y como expresa Stufflebeam (1995, 175) "el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar… No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven". A partir de estos planteamientos, aportan una definición del concepto de evaluación que dice así:

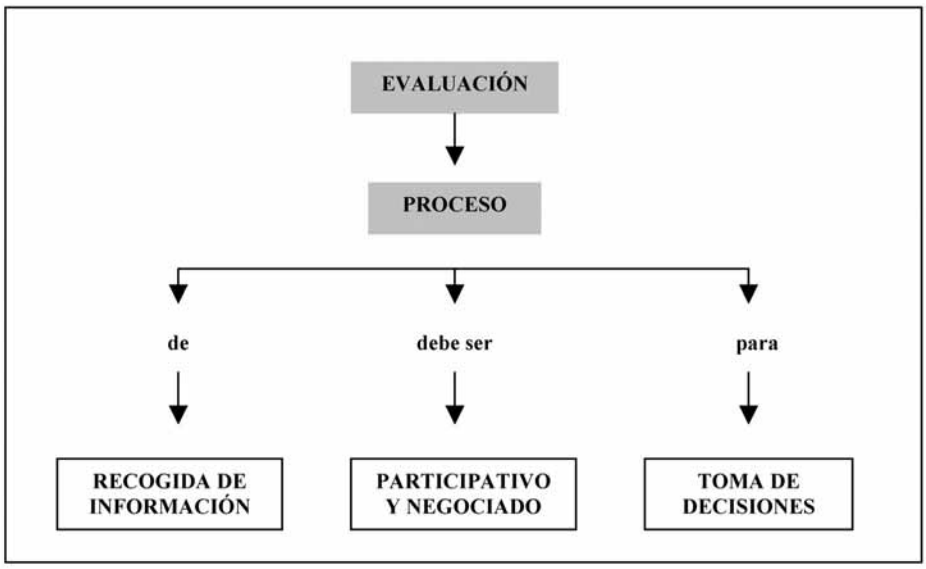
> La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y proponer la comprensión de los problemas implicados (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, 183).

A mediados de los setenta, aparecieron otras concepciones de la evaluación más centradas en los procesos educativos y en cómo son percibidos por la audiencia. En esta nueva etapa, la negociación se presenta como un proceso sustancial en la evaluación, en la que los autores y autoras, que se identifican con este planteamiento, tratan de clarificar su propósito y la manera de hacerla efectiva. Se incluyen, aquí, autores como Parlett y Hamilton (1972) que introducen el concepto de "evaluación iluminativa", el cual se centra en el análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el aula y Stake (1975) que añade el concepto de "evaluación respondente", concepto centrado en la persona y en aquellos problemas o interrogantes que se desea conocer.

Sintetizando y asumiendo aquellos aspectos claves surgidos de esta evolución del concepto, podríamos definir la evaluación educativa en torno a tres aspectos: comprensión, mejora y diálogo (figura 2). Concretando algo más, podríamos definirla como:

- Un *proceso sistemático de recogida de información* que es necesario planificar y en el que se han de incorporar diversas técnicas e instrumentos, agentes que nos permitan comprender aquello que se evalúa.
- Está orientado a *la toma de decisiones*, es decir, la evaluación debe proponer acciones alternativas fundamentadas a partir de la reflexión sobre el objeto de evaluación, permitiendo mejorar la realidad educativa. Quisiéramos matizar los conceptos de "toma de decisiones" y "emitir un juicio", ya que nos podrían ayudar a clarificar algo más el concepto. Postic y De Ketele (1992, 23), nos comentan: "la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada; el juicio no supone que se tome ninguna decisión, se queda solamente en el orden de la constatación, de la opinión".
- Debe ser *participativa y negociada* en la medida que la realidad educativa es un entramado complejo, cuya evaluación precisa de la visión particular de las personas que se ven inmersas en ella y del consenso de todas las que participan en el proceso a evaluar. La objetividad surge, de esta forma, a partir del sumatorio de las subjetividades.

Figura 2. Concepto de evaluación



1.2. Cambio y evaluación

Tal y como hemos venido exponiendo, la evaluación significa conocer para tomar decisiones. Sin esforzarnos demasiado podemos entrever que este proceso en sí mismo no está exento de dificultades. Carretero (1995, 27) nos comenta al respecto:

> no podemos, ni debemos, soslayar la problematicidad que supone el hecho de que conocer, comprender, valorar y optar no son precisamente verbos reflexivos. Son, por el contrario, actos comprometidos y arriesgados, en tanto que la producción del conocimiento en la evaluación tiene como finalidad última la estimación discreta de valor con alcance social. Personas, grupos de interés, responsabilidades, ideologías plurales y acciones diversas se ven involucradas en una trama de relaciones de poder, que por su propia naturaleza son siempre desiguales y están siempre desequilibradas.

Sin obviar esta realidad, también queremos resaltar las potencialidades de la evaluación. Trillo (2002, 9) lo dice así:

> la evaluación nos permite asomarnos al futuro que debemos construir y, por ello, pese a la contradicción anterior, nos atrevemos con ella. Y es que la evaluación retrata lo que tenemos, nos explica sus causas y sus consecuencias, nos habla de la satisfacción o insatisfacción que todo eso nos produce y, a partir de ahí, nos pone en situación de cambiar o por lo menos de querer cambiar. La evaluación, en ocasiones, hasta desvela lo que anhelamos, lo que secretamente queremos; así que, incluso, nos dice por dónde podríamos comenzar. Siempre en condicional, nos aporta innúmeras alternativas, y hasta cuenta con un cierto halo de aventura: con las adecuadas dosis de riesgo e incertidumbre que implica toda búsqueda de lo desconocido.

A través de estas acertadas reflexiones, situamos sobre la mesa algunas de las dificultades que acompañan a la evaluación y que condicionan, en buena medida, que la evaluación esté al servicio del cambio.

Identifican lo problemático de los actos que suponen adoptar posturas y decisiones que definan formas concretas del hacer, en la medida en que intervienen diferentes maneras, conscientes o inconscientes, de entender, priorizar, intervenir, participar e imaginar la realidad.

Al mismo tiempo, no podemos renunciar a ella en tanto que desvela, nos hace visible aquello que necesitamos conocer para crecer, avanzar. Esta circunstancia nos demanda unas exigencias altas, entre otras, un continuo análisis y toma de decisiones reflexivo, conjunto y negociado.

1.3. Dimensiones de la evaluación

Realizar una propuesta de evaluación exige responder y/o tener en consideración diversos aspectos o dimensiones. A continuación, presentamos una breve descripción de cada una de las dimensiones a considerar siguiendo un esquema elaborado por Tejada (1997, 247), y que presentamos, gráficamente, en primer lugar (cuadro 2):

Cuadro 2. Dimensiones de la evaluación

DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN		
OBJETOS DE EVALUACIÓN	- Planes, programas y proyectos - Centros e instituciones formales y no formales - El currículo - El profesorado/formador(a) - El aprendizaje - Etc.	
FINALIDAD	- Evaluación de la orientación	- Predictiva - Preventiva - Diagnóstico
	- Evaluación de regulación	- Formativa - Formadora
	- Evaluación de certificación	- De selección - De clasificación - Sumativa
MOMENTO DE LA EVALUACIÓN	- Inicial - Procesual - Final	
MODELOS		
EL EVALUADOR(A)	- Interna - Externa	
	- Heteroevaluación - Autoevaluación - Coevaluación	
INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
EL REFERENTE	- Criterios e indicadores de evaluación	

MOD 1

1.3.1. Los objetos de evaluación

El alumnado ha sido, tradicionalmente, el objeto de evaluación en educación, no obstante, a partir de la década de los sesenta se comienza a replantear la utilidad de la evaluación ampliándose a cualquier aspecto que condicione o se vea implicado en la realidad educativa. Así, los planes, los programas y proyectos, los centros e instituciones formales y no formales, el currículo, el profesorado/formador, el aprendizaje, entre otros, serán considerados como objetos de evaluación, mediatizando, entre otras cuestiones, el tipo de información que se debe recoger, el momento de la evaluación, el modelo y los instrumentos a utilizar.

1.3.2. Finalidades de la evaluación

Cualquier proceso de evaluación debe comenzar por definir el tipo de decisión que se tendrá que tomar en dicho proceso o, en otras palabras, se ha de delimitar la naturaleza de la decisión.

En este sentido, De Ketele y Roegiers (2000) diferencian entre la *evaluación de orientación*, la *evaluación de regulación* y la *evaluación de certificación* (cuadro 3).

Cuando hacen referencia a la *evaluación de orientación* la definen como aquella que precede a la acción a fin de tomar una decisión anticipada, o de preparar un nuevo proceso. Textualmente la definen:

> La evaluación de orientación como el proceso de evaluación que concluye en una decisión de orientar sea una acción en el seno de un sistema determinado, sea de una persona en función del contexto, de las necesidades, de las características y de los resultados anteriores del sistema o de la persona afectada (De Ketele y Roegiers, 2000, 47)

Especifican, además, que esta evaluación orientadora puede tener carácter predictivo (puede inducir a la toma de medidas particulares) o de diagnóstico (para identificar los puntos débiles y fuertes del sistema o la persona).

Por otra parte, la evaluación de regulación es una evaluación orientada a corregir o a ajustar el funcionamiento de un sistema a fin de mejorarlo. Se trata, tal y como dicen la autora y autor mencionados, de "revisar los procedimientos puestos en práctica a lo largo del proceso" (De Ketele y Roegiers (2000, 50). Al igual que en el caso anterior, distinguen entre evaluación formativa, cuando la regulación está al servicio de la persona y evaluación formadora, cuando se pone al servicio del proceso de formación.

Se identifica una evaluación como de certificación cuando la decisión se expresa en términos de éxito o fracaso. Aquí diferencian entre evaluación de selección cuando la evaluación de certificación tiene lugar al inicio y no al final del proceso, la evaluación de clasificación, referida al rendimiento de las personas y la evaluación sumativa, muy conocida por todos, se vincula a un balance final donde se tienen en cuenta los logros alcanzados durante el proceso.

Cuadro 3. Finalidad de la evaluación según el tipo de decisión a adoptar (De Ketele y Roegiers, 2000)

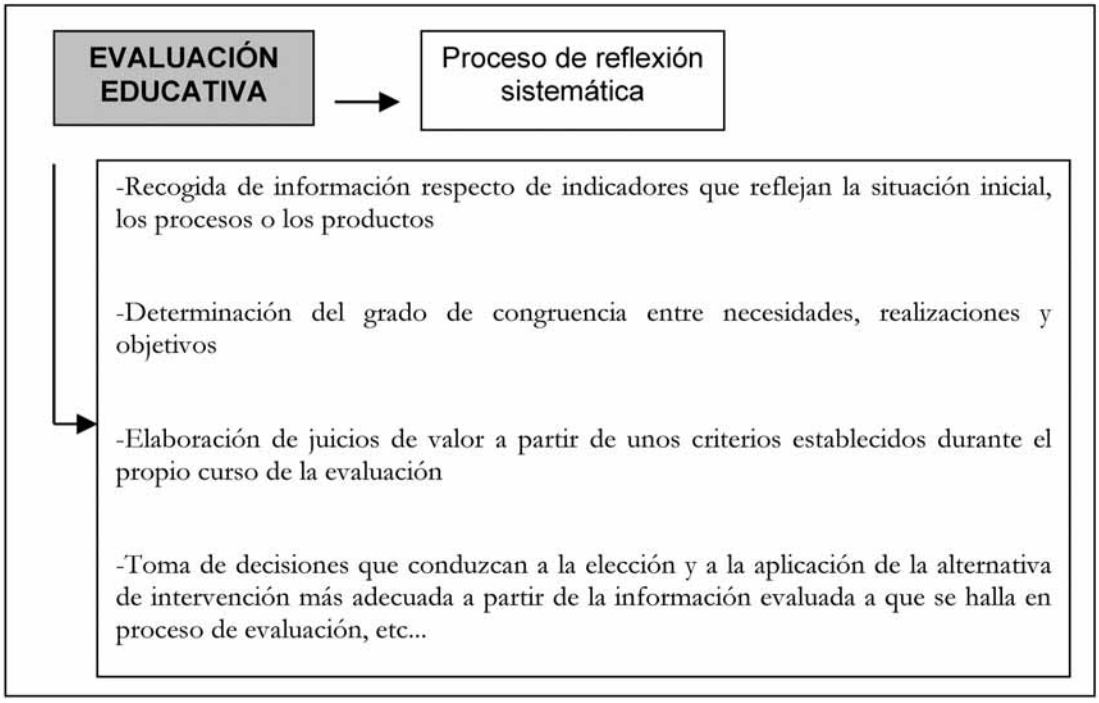
EVALUACIÓN DE ORIENTACIÓN	EVALUACIÓN DE REGULACIÓN	EVALUACIÓN DE CERTIFICACIÓN
Predictiva Preventiva Diagnóstico	Formativa Formadora	De selección De clasificación Sumativa

1.3.3. Momento de la evaluación

Aunque en la mayoría de los casos la evaluación de orientación está temporalmente asociada al principio del proceso, la evaluación de regulación, durante el mismo y la evaluación de certificación al final, existen algunos casos en los que la unidad temporal no nos puede servir de referencia para determinar la naturaleza de la decisión. Concluyendo, podríamos decir que es importante, tal y como advierten De Ketele y Roegiers (2000) determinar el sentido de la evaluación y el objetivo buscado como aspectos que nos desvelarán el tipo de evaluación que se aborda, que el momento en que aquélla se produce.

A partir de la identificación de diferentes momentos de la evaluación aparece el concepto de evaluación educativa como "un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa" (Mateo, 2000, 35).

Figura 3. La evaluación como proceso



1.3.4. Modelos de evaluación

El modelo que podemos adoptar en una propuesta de evaluación vendrá condicionado por las necesidades de la evaluación, la finalidad, audiencias, etc. En el módulo II, nos detendremos a identificar y estudiar los modelos, así como a sintetizar sus características generales.

1.3.5. El evaluador(a)

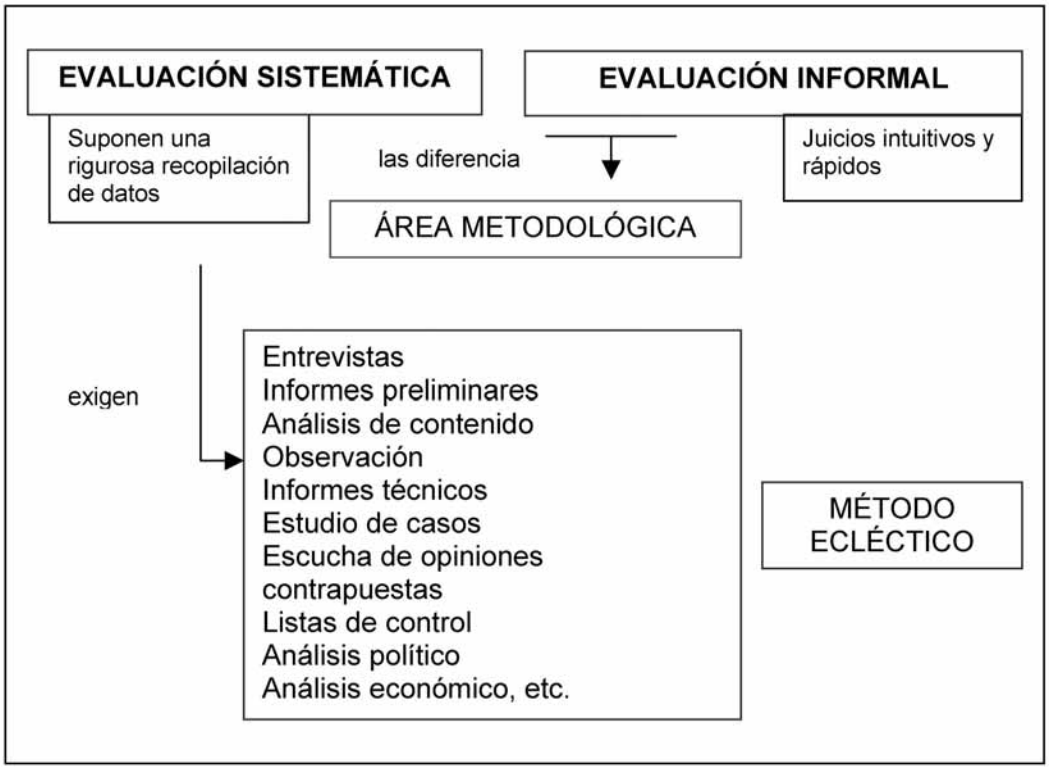
Este elemento nos permite diferenciar entre evaluación externa y interna cuando la evaluación es realizada por personas ajenas al proceso de formación o implicadas en él, respectivamente. Se incorporan aquí otros tres aspectos, la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. La heteroevaluación consiste en la evaluación que una persona ejerce sobre otra, mientras que la autoevaluación se produce cuando "el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican" (Casanova, 1995, 80). Por último, la otra posible posibilidad es que se realice una evaluación conjunta de una actividad o trabajo concreto, realizando, en este caso, una coevaluación. La opinión más generalizada es que se proceda combinándolos, en la práctica, consiguiendo una mayor "objetividad" del objeto evaluado.

1.3.6. Los instrumentos de recogida de información

Instrumentos y técnicas de recogida de información constituyen una dimensión clave en la que se defiende un uso diverso. En la actualidad existe una amplia gama de técnicas e instrumentos al servicio de la evaluación de naturaleza diferente, cuya elección vendrá determinada por el tipo de información que requiera el propósito de la evaluación. Cabrera (2000) identifica dos criterios básicos que orientan la elección de la técnica evaluativa: *la utilidad y la contextualización*. Es decir, las técnicas deben de ser útiles en la medida que aportan la información necesaria sobre el objeto de evaluación y deben de estar contextualizadas, ya que necesitan ajustarse a las condiciones que impone el contexto humano y los recursos donde se aplican.

Se precisa, en este apartado, diferenciar los términos de evaluación informal y evaluación sistemática (figura 4). La diferencia entre estos dos términos viene dada por el área metodológica. Nos referimos a la evaluación informal cuando se realizan juicios intuitivos y rápidos, mientras que la evaluación sistemática supone una rigurosa recopilación de datos a partir del uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos –entrevistas, informes, estudio de casos, listas de control, etc.– abogando, consecuentemente, por un método ecléctico.

Figura 4. Diferenciación ente evaluación informal y sistemática



1.3.7. El referente

Los *criterios e indicadores* conforman el referente de la evaluación, es decir, necesitamos seleccionar, en un primer momento, aquellos referentes que nos permitan aprehender una situación evaluativa.

1.4. Fases o etapas del proceso de evaluación

En un proceso de evaluación se identifican diferentes etapas o fases por las que se debe transcurrir. En la revisión realizada, hemos encontrado diferentes aportaciones en las que se trata de identificar las diversas decisiones que un evaluador(a) debe de afrontar en cualquier proceso de evaluación.

Seleccionamos dos de esas aportaciones. La primera es una propuesta de De Ketele y Roegiers (2000) en la que identifican las diferentes tareas evaluativas e incorporan, en cada momento, diferentes interrogantes que permiten, desde nuestro punto de vista, al evaluador(a) replantearse las decisiones o las situaciones en las que se encuentra en cada momento del proceso evaluador.

Posteriormente, presentamos el trabajo de Cabrera (2000) organizado en cuatro grandes fases o momentos. Para cada una de ellas, esta autora, aporta cuestiones que orientan el trabajo de toma de decisiones en cada una de las fases.

A continuación, describimos el proceso a partir de un esquema elaborado por De Ketele y Roegiers (2000) (figura 5) que, desde nuestro punto de vista, resulta operativo en cuanto señala las diferentes tareas requeridas en un proceso de evaluación; es además un esquema general válido para cualquier tipo de evaluación:

1. *Enunciar, claramente, los objetivos de la evaluación*

   Se distinguen dos tipos de objetivos vinculados a dos tipos de necesidades. Por un lado, los *objetivos de formación* asociados a personas y relacionados con algún tipo de conocimiento que han de adquirir y los *objetivos de acción* relacionados a necesidades de acción –mejora de documentos, mejora de las relaciones de comunicación, etc.–.

2. *Enunciar, claramente, los criterios de evaluación*

   Los criterios de evaluación nos permitirán concretar el objetivo de evaluación. A veces, es difícil diferenciar objetivos y criterios, ya que "un criterio es siempre un objetivo de nivel inferior con respecto al objetivo global" (De Ketele y Roegiers, 2000, 73). Para resolver si un criterio se ha cumplido de forma satisfactoria se recurre a los indicadores. Los indicadores son observables en una situación determinada y deben expresarse en términos operativos.

3. *Determinar la información que ha de recogerse*

   Evidentemente, la información que ha de recogerse ha de estar al servicio del objetivo y, concretamente, a los criterios establecidos.

4. *Determinar una estrategia de recogida de información*

   Tras determinar la información que se necesita, hay que definir la técnica e instrumentos más adecuados, al mismo tiempo que debemos buscar o crear la situación más apropiada para recogerla.

5. *Recoger la información de forma fiable*

   Decidida la información que necesitamos, la estrategia y la situación en la que lo vamos a hacer, procederíamos a recoger tal información de la manera más objetiva posible.

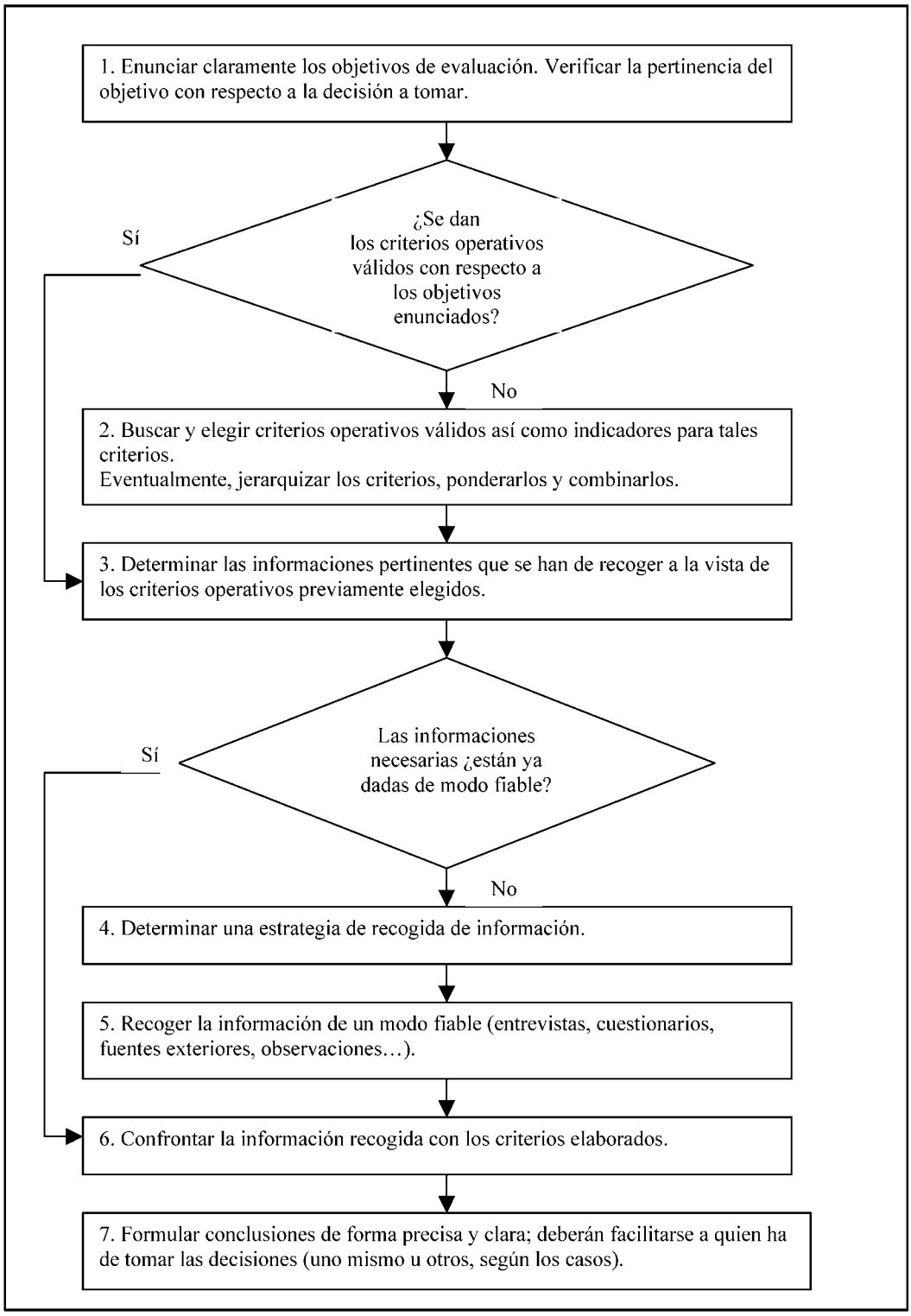
6. *Confrontar la información recogida con los criterios planteados*

   En esta etapa es importante plantearse el mismo uso de los criterios para todo el mundo.

7. Formular las conclusiones de forma clara y presisa

La última etapa de este proceso de evaluación consistirá en elaborar unas conclusiones claras y accesibles. Para ello, tendremos en cuenta la persona o personas que van a tomar las decisiones, ya que, a veces, no coincide la persona que evalúa y la que toma la decisión.

Figura 5. Las principales etapas del proceso de evaluación (De Ketele y Roegiers (2000, 62)



Esta propuesta la podríamos enriquecer con las aportaciones realizadas por Cabrera (2000, 42). Esta autora incide en el carácter multidimensional de las distintas fases en el proceso de evaluación. Con ello, hace referencia a que en cada momento el evaluador(a) tiene que seleccionar la opción más adecuada entre las múltiples posibilidades que se le plantean. Es decir, debe optar entre las diversas finalidades y objetos de evaluación, tendrá, también, que elegir entre los variados métodos y técnicas disponibles y entre las fuentes más adecuadas para acceder a la información necesaria.

Esta autora distingue, de una manera bastante comprensible, cuatro momentos o fases en un proceso de evaluación:

1. *Primera fase. Delimitar la finalidad y el alcance de la evaluación.*

   En esta fase se define el tipo de evaluación posible, considerando la calidad de lo que se evalúa y las limitaciones metodológicas y políticas.

2. *Segunda fase. Planificación de la evaluación*

   Durante esta fase las personas interesadas en la evaluación se implican de forma contundente, permitiendo seleccionar las preguntas que se deben responder, los criterios que permiten diferenciar los puntos débiles y fuertes, las fuentes y procedimientos de recogida de información.

3. *Tercera fase. Recogida, análisis e interpretación de los datos.*

   Es el momento de la recogida, análisis e interpretación de los datos y observaciones registradas, por tanto, se debe centrar la atención en la calidad de los procedimientos e instrumentos que se usan y en la precisión de su aplicación, análisis e interpretación.

MOD 1

4. *Cuarta fase. Elaboración de informes y difusión de los resultados*

   Es la fase en la que comunican y difunden los resultados de la evaluación. En ella, fundamentalmente, debemos tener en cuenta las audiencias receptoras de los resultados para poder establecer con ellas una comunicación asequible y comprensible y, por tanto, poder asegurar la utilidad de la información obtenida en el proceso de evaluación.

A continuación, presentamos una guía (cuadro 4), facilitada por esta autora, en la que ofrece, a modo de orientación, una serie de cuestiones sobre las que el evaluador(a) tendrá que interrogarse para afrontar cada una de las fases identificadas en el proceso de evaluación.

Cuadro 4. Fases de una evaluación sistemática y formal (Cabrera, 2000, 44)

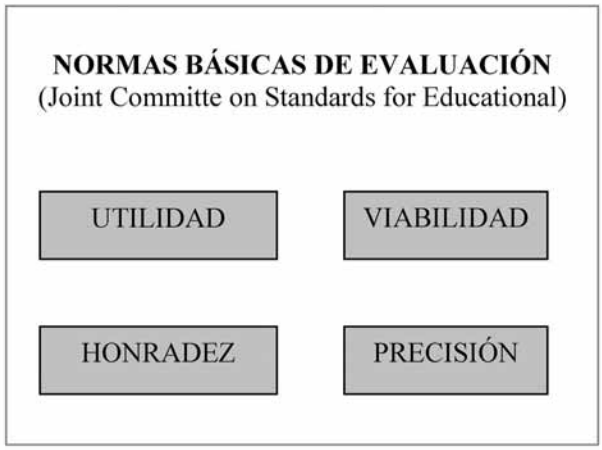
FASES	OBJETIVOS	CUESTIONES QUE GUIAN EL PROCESO DE EVALUACIÓN
PRIMERA FASE	- Origen y necesidad de la evaluación	- ¿Quién necesita la evaluación? - ¿Qué uso se le dará a los resultados? - Quiénes son las audiencias de la evaluación? - ¿Quién o quiénes utilizarán los resultados? - ¿Quién debe ser informado?
	- Valorar la viabilidad de la evaluación	- ¿Se trata de un programa claramente definido? - ¿La implementación se ha ajustado al diseño previsto? - ¿Qué tipo de metodología y técnicas de evaluación se pueden utilizar?
	- Equipo de evaluación	- ¿Quiénes son las partes interesadas que deben estar representadas en el equipo de evaluación? - ¿Se contratará personal técnico exterior? - ¿Tiene credibilidad el equipo evaluador?
	- Finalidad y objeto de evaluación	- ¿Qué se espera de la evaluación? - ¿Qué se quiere saber de la evaluación? - ¿Cuál es el centro de interés de la evaluación? - ¿Qué se evaluará?. Descripción del objeto de evaluación
	- Naturaleza de la evaluación	- ¿Evaluación principalmente evaluativa o sumativa? - ¿Interna, externa o mixta? - ¿Cuál será el énfasis metodológico?. ¿Cualitativo? ¿Cuantitativo? ¿Mixto? - ¿Se seguirá algún modelo de evaluación en particular?
SEGUNDA FASE	- Especificar los criterios de evaluación y las cuestiones específicas que la evaluación debe responder	- ¿Cómo y quién participa en la selección de las preguntas que la evaluación debe responder? - ¿Qué criterios y referentes se utilizarán para responder a las preguntas de evaluación? - ¿Cuáles son las cuestiones específicas que la evaluación debe responder?
	- Establecer el plan de recogida de información	- ¿Cuál es la información necesaria?¿Cuál es el diseño de la evaluación? - ¿Qué procedimiento(s) se utilizarán y quién los aplicará? - ¿Cuáles son las fuentes de información? - ¿Cómo se relaciona el plan de recogida de información con las cuestiones de evaluación que deben responderse? - ¿Cuál es la temporalización prevista para las tareas de evaluación?
TERCERA FASE	-Elaboración/selección de los instrumentos de evaluación	- ¿Cómo se seleccionará la muestra? - ¿De qué manera se garantizará la validez y fiabilidad de los instrumentos de recogida de información?, ¿Cómo se asegurará una correcta aplicación de los instrumentos y procedimientos de evaluación?
	- Análisis de la información cuantitativa y cualitativa	- ¿Qué análisis estadístico se hará para responder a cada cuestión de evaluación? - ¿Cómo se anlizará la información cuantitativa? - ¿Cómo se analizará la cualitativa?
	Interpretación de la información	- ¿Con qué se compararán los resultados para interpretarlos? - ¿Cuáles son los niveles que deben presentar los resultados para emitir un juicio positivo? - ¿Cuan grande debe ser la distancia con el patrón comparativo para emitir un juicio positivo?
CUARTA FASE	- Proceso de devolución y contrastación de la información con las distintas audiencias	- ¿Con quién o quiénes se contrastarán las principales interpretaciones?
	- Elaboración de informe	- ¿Qué y cómo se informará a las distintas audiencias? - ¿Cuál será el contenido específico del o los informes?
	- Difusión de los resultados	- ¿Publicación del informe? ¿cómo? ¿distribución? - ¿Qué operaciones hacer para asegurar el uso de los resultados de la evaluación? - ¿Exposición de resultados?

MOD 1

1.5. Metaevaluación

El concepto de metaevaluación es un término incorporado por Scriven para referirse a la reflexión de la calidad de la propia evaluación. El Joint Committe on Standards for Educational señaló (figura 6), en 1988, cuatro criterios de calidad en una propuesta de evaluación:

Figura 6. Normas básicas de evaluación (Joint Committe on Standards for Educational)



MOD 1

A continuación, describimos y comentamos gráficamente (cuadro 5) los diferentes criterios de calidad aportados por el Joint Committe on Standards for Educational:

a) Una evaluación debe ser útil para las personas o grupos de personas interesadas por los resultados que se derivarán de esa evaluación. Las normas de utilidad están concebidas para asegurar que una evaluación proporcione las informaciones prácticas que necesita una audiencia determinada. Debe permitirles identificar los puntos débiles y fuertes, al mismo tiempo que, aportar algunas posibilidades para la mejora del objeto de evaluación.

   Este criterio de utilidad está asociado a las normas siguientes:

   - Determinar la audiencia o audiencias.
   - Credibilidad del evaluador.
   - Alcance y selección de la evaluación.
   - Interpretación valorativa.
   - Claridad, difusión y oportunidad del informe.
   - Impacto de la evaluación.

b) Una evaluación debe ser viable, es decir, se debe hacer uso de procedimientos asequibles. Estas normas están pensadas para asegurar que una evaluación sea realista, prudente, diplomática y moderada. Las normas vinculadas a este criterio de viabilidad son:

   - Procedimientos prácticos.
   - Viabilidad política.
   - Eficacia de los costes.

c) Una evaluación debe ser honrada en el sentido de que debe ser respetuosa con los derechos de las diferentes partes implicadas en el proceso. Las normas de honradez están concebidas para asegurar que una evaluación sea realizada legal y éticamente. Son las siguientes:

- Obligación formal.
- El conflicto de intereses.
- Informes completos y claros.
- El derecho del público a saber.
- Los derechos humanos.
- Relaciones humanas.
- Información equilibrada.
- Responsabilidad fiscal.

d) Una evaluación debe ser precisa, es decir, debe asegurar que una evaluación revele y transmita una información técnicamente exacta acerca de las características del objeto que está siendo estudiado, para poder determinar su valor o su mérito. Nos referimos a:

- Identificación del objeto.
- Análisis del contexto.
- Descripción de intenciones y procedimientos.
- Fuentes de información fiables.
- Determinar la validez.
- Determinar la exactitud.
- Control sistemático de los datos.
- Análisis de la información cuantitativa y cualitativa.
- Conclusiones justificadas.
- Objetividad del informe.

Cuadro 5. Criterios y normas para evaluar las evaluaciones

CRITERIOS	NORMAS
UTILIDAD	• Determinar la audiencia o audiencias • Credibilidad del evaluador • Alcance y selección de la evaluación • Interpretación valorativa • Claridad, difusión y oportunidad del informe • Impacto de la evaluación
VIABLE	• Procedimientos prácticos • Viabilidad política • Eficacia de los costes
HONRADA	• Obligación formal • El conflicto de intereses • Informes completos y claros • El derecho del público a saber • Los derechos humanos • Relaciones humanas • Información equilibrada • Responsabilidad fiscal
PRECISA	• Identificación del objeto • Análisis del contexto • Descripción de intenciones y procedimientos • Fuentes de información fiables • Determinar la validez • Determinar la exactitud • Control sistemático de los datos • Análisis de la información cuantitativa y cualitativa • Conclusiones justificadas • Objetividad del informe

1.6. Evaluación y algunos conceptos afines

En este apartado, tratamos de diferenciar dos conceptos vinculados a la evaluación y que, con frecuencia, se confunden o, al menos, resulta difícil delimitar con precisión las fronteras entre dichos conceptos. Nos referimos a los conceptos de investigación y de juicio.

1.6.1. Evaluación e investigación

La evaluación y la investigación son procesos orientados sistemáticamente sobre los que resulta difícil entrar en una delimitación clara. En esta ocasión, facilitamos dos intentos en los que se presentan diferencias generales que nos pueden ayudar a diferenciar ambos conceptos. Nos referimos, en un primer momento, a la aportación de Casanova (1995) en el que trata de distinguir la evaluación y la investigación respaldándose, fundamentalmente, en la finalidad del proceso. Esta autora nos relata que lo característico de la investigación es proporcionar un informe descriptivo en el que se da cuenta del proceso realizado y de las conclusiones obtenidas a partir de unas hipótesis de trabajo. La evaluación, por otro lado, no parte de hipótesis sino de la decisión de evaluar unos determinados objetos, procesos o situaciones, y finaliza valorando lo evaluado y tomando una serie de decisiones en torno al objeto de evaluación. Gráficamente, podemos observar el proceso de trabajo en uno y otro caso, en el cuadro siguiente:

Cuadro 6. Casanova, Mª Antonia (1995, 59)

FASES DE LA INVESTIGACIÓN	FASES DE LA EVALUACIÓN
Definición del problema	La misma
Planteamiento de hipótesis	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Planificación: diseño, técnicas, instrumentos, tiempos, agentes, destinatarios	La misma
Ejecución: recogida, análisis y tratamiento de los datos	La misma
Informe: descripción y conclusiones	La misma
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Valoración del objeto evaluado
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Toma de decisiones

Otra aportación, que complementa lo comentado anteriormente, es la realizada por De Ketele y Roegiers (1999). Esta autora y autor barajan seis criterios para aclarar las posibles diferencias entre la investigación y la evaluación.

Cuadro 7. Diferenciación entre la investigación y la evaluación (De Ketele y Roegiers, 1999, 122)

INVESTIGACIÓN	EVALUACIÓN
1. El investigador está intrigado	1. El evaluador está implicado
2. Orientada, a menudo, hacia la emisión de conclusiones. Nomotética (formulación de leyes)	2. Orientada necesariamente hacia la toma de decisiones. Ideografía (descripción de lo particular)
3. la preocupación por el "por qué" y por el "cómo" resulta prioritaria	3. El "por qué" y el "cómo" no son indispensables
4. La utilidad social es secundaria	4. La utilidad social es prioritaria
5. Los límites se establecen en la perspectiva de ampliar un universo de conocimientos	5. Los límites se establecen en la perspectiva de guiar al que debe tomar la decisión
6. Las referencias a un sistema de valores son secundarios	6. Las referencias a un sistema de valores resultan primordiales

1.6.2. Evaluación y juicio

MOD 1

A lo largo de este capítulo, hemos vinculado, claramente, la evaluación a la toma de decisiones. Es éste un aspecto que nos permite diferenciar la evaluación con el juicio.

Postic y De Ketele (1992, 23), nos comentan: "la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada; el juicio no supone que se tome ninguna decisión, se queda solamente en el orden de la constatación, de la opinión".

Por otro parte, si bien tanto la emisión de un juicio como la evaluación requieren confrontación de informaciones, De Ketele y Roegiers (1999) explican que el juicio lo hace atendiendo a un sistema de valores y la evaluación realiza esta confrontación con respecto a los criterios definidos a partir de un objetivo concreto.

Desde nuestro punto de vista, ambas explicaciones aclaran perfectamente el significado de uno y otro término y la relación entre ambos.

ACTIVIDADES

1. A continuación, se te presenta una serie de definiciones, realizadas por diferentes autores, sobre el concepto de evaluación. En un primer momento, tendrás que seleccionar aquellas tres definiciones con las que estés más de acuerdo y argumentar, posteriormente y de la forma siguiente, las razones que te han llevado a elegirlas:

   - ¿Qué tiene la primera?
   - ¿Qué no tiene la 2ª y si la 1ª?
   - ¿Qué no tiene la 3ª y si la 2ª y la 1ª?

   a. ... un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa (Mateo, 1988).

   b. La evaluación es un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación (Cabrera, 2000).

   c. Evaluar es el proceso que tiene por finalidad valorar en que medida se han conseguido los objetivos que se habían previsto (Tyler, 1950).

   d. ... el proceso de delimitar, obtener y proveer de información útil para juzgar entre alternativas de decisión (Stufflebeam, 1973).

   e. La evaluación es el enjuiciamiento comparativo, corrector y continuo del progreso del alumno, a partir de unos datos recogidos (Blanco, 1996).

   f. La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto (Joint Comité, 1988).

   g. Proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones (Nevo, 1983).

2. Redacta una definición personal en la que justifiques aquellos conceptos claves en los que te apoyas. A continuación, trata de insertar tu definición en el recorrido histórico realizado en el desarrollo del módulo o asociarla algún autor concreto.

3. Proponte un aspecto de la educación que quieras evaluar. Fija los siguientes aspectos simulando los primeros momentos de un proceso de evaluación:

Aspecto a evaluar:	
Decisión a tomar:	
Objetivo:	

BIBLIOGRAFÍA

CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Editorial Síntesis

CASANOVA, Mª A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

CRONBACH, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation*. *Teachers Collage Record*, 64.

DE KETELE, J. M. y ROEGIERS, X. (2000). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: Editorial La Muralla.

GAIRÍN J. y FERNÁNDEZ, A.(coord.). *Planificación y gestión de Instituciones de Formación*. Editorial Praxis

IBAR, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

JIMÉNEZ, B.(ed.) (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis.

MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Editorial Horsori.

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

POSTIC, M. y DE KETELE, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.

SÁEZ, Mª J. (ed.) (1995). *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de Alcalá.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós. M.E.C.

TEJADA, J. (1997). La evaluación. En Gairín, J. y Fernández, A. (Coord.). *Planificación y Gestión de instituciones de formación Praxis*. Barcelona (243-268).

TRILLO, F. (2002). Evaluación de programas, centros y profesores. En *Cuadernos de Pedagogía*. Biblioteca básica para el profesorado. Evalucación.

TYLER, R. (1950). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

ANGULO RASCO, F. (1994). ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo; F. y Banco, N. *Teoría y desarrollo del curriculum (283-296)*. Archidona: Aljibe.

AUTORÍA COMPARTIDA (1993). Evaluar las evaluaciones, *Cuaderno de Pedagogía*, 219 (monográfico).

ANGULO RASCO, F., CONTRERAS, J. y SANTOS GUERRA, M. A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de pedagogía*, 195, 74-79.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Tyler propone un concepto de evaluación como proceso sistemático para determinar:
   a) El mérito o valor de una cosa.
   b) En qué medida son alcanzados los objetivos diseñados previamente.
   c) Una toma de decisiones tras realizar un proceso de recogida de información.

2. Cuando estamos ante el caso de una evaluación que precede a la acción a fin de tomar una decisión anticipada, o de preparar un nuevo proceso, ¿qué tipo de valuación definiríamos atendiendo a su finalidad?
   a) Evaluación orientadora.
   b) Evaluación de certificación.
   c) Evaluación de regulación.

3. Si la evaluación la realiza una persona sobre otra, definimos esa evaluación como:
   a) Coevaluación.
   b) Heteroevaluación.
   c) Autoevaluación.

4. Identifica la norma que desarrolla el criterio de utilidad en la valoración de las evaluaciones:
   a) Viabilidad política.
   b) Claridad, difusión y oportunidad del informe.
   c) Conclusiones justificadas y objetividad del informe.

5. ¿Cuál o cuáles de las afirmaciones siguientes son correctas?:
   a) En el proceso de evaluación no se definen hipótesis.
   b) En el proceso de investigación la utilidad social es prioritaria.
   c) La evaluación está orientada claramente a la toma de decisiones.

6. Entre los tipos de evaluación de certificación se define la evaluación de clasificación, ¿a qué hace referencia?
   a) A los puntos fuertes o débiles de un sistema.
   b) A los procedimientos puestos en práctica a lo largo del proceso.

7. ¿Cuál o cuáles de las afirmaciones siguientes son correctas?
   a) Los criterios de evaluación nos permitirán concretar el objetivo de evaluación.

b) Un criterio es siempre un objetivo de nivel inferior con respecto al objetivo global.

c) a) y b) son ciertas.

8. Cabrera (2000) identifica cuatro fases en el proceso de evaluación. ¿En cuál de ellas se define los procedimientos que se utilizarán y los responsables de su aplicación?

a) Delimitar la finalidad y el alcance de la evaluación.

b) Planificación de la evaluación.

c) Recogida, análisis e interpretación de los datos.

9. De los autores que, a continuación, se señalan, ¿cuáles asumen un concepto de evaluación orientado a la toma de decisiones?

a) Tyler, Scriven y Cronbach.

b) Stufflebeam, Cronbach y Tyler.

c) Scriven y Cronbach.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

MOD 1

1. b)
2. a)
3. b)
4. b)
5. a) y c)
6. a)
7. c)
8. b)
9. c)

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Validez. Se entiende por validez el hecho de que una prueba sea de tal manera concebida, elaborada y aplicada que mida realmente lo que se propone medir. Es la característica más importante y se refiere al valor específico del instrumento.

Evaluación formativa. Es parte del proceso de desarrollo, proporciona información continua para ayudar a planificar de cara a perfeccionar cualquier aspecto que esté operando.

Evaluación sumativa. Puede servir para ayudar a decidir si el programa ya finalizado representa un avance sobre otras alternativas disponibles como para justificar los costes de producción.

Instrumentos. Medio o recurso por el que se efectúa la recogida de datos.

Agentes evaluadores. Aquellos sujetos que realizan el proceso evaluador siguiendo unas pautas previamente establecidas.

Ámbito de evaluación. La evaluación debe ser aplicada a todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso educativo.

Evaluación útil. Evaluación para mejorar las decisiones en lugar de evaluación para determinar el logro de los objetivos.

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. Marco conceptual de la evaluación

Módulo 2. Modelos de evaluación

Módulo 3. Criterios e indicadores de evaluación

Módulo 4. La recogida de información en el proceso de evaluación

Módulo 5. Análisis e interpretación de la información y la elaboración de informes de evaluación

Módulo 6. Ámbitos básicos de la evaluación

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

En este módulo se analizan los modelos de evaluación más importantes, ya que esto permitirá comprender mejor la conceptualización de la evaluación que iniciamos en el módulo anterior.

La evaluación es un campo que ha tenido un gran desarrollo teórico, lo que ha generado abundante información sobre el tema. En particular, si nos centramos en los modelos de evaluación, observaremos que han proliferado multitud de ellos que se superponen en el tiempo, no existiendo un acuerdo generalizado respecto a las épocas o períodos evaluativos. Por ello, resulta muy difícil describir los modelos de evaluación y presentarlos de manera evolutiva en el tiempo. A pesar de esto, existen importantes obras que han sintetizado la historia de la evaluación de forma notable (Mateo, 2000, Rodríguez, 1999, Escudero, 1999).

En este caso, nuestro objetivo no es, por tanto, dar una visión histórica de los modelos de evaluación, sino presentar aquellos modelos más significativos que han surgido a lo largo de la historia, incidiendo en aquellos aspectos más importantes de los mismos. También nos interesa reflexionar sobre cómo ha ido evolucionando el significado de la evaluación, el objetivo, el método, etc.

Por otra parte, este análisis de los modelos de evaluación, nos aproximará a la conceptualización actual que pretendemos destacar: la evaluación centrada en el diálogo.

Por último, queremos señalar que, los modelos de evaluación se clasifican en cuantitativos y cualitativos, al considerar este criterio más relevante que otros, como ya explicaremos en la

exposición de los contenidos. Concebimos el fenómeno educativo como un proceso complejo, que requiere de una evaluación que utilice ambos tipos de modelos para analizar la realidad educativa. De ahí que los presentamos con la intención de estudiar no sólo modelos antiguos, que se han quedado en el olvido, sino como modelos vigentes que, junto a la conceptualización actual de la evaluación, pueden utilizarse de forma complementaria en función de la realidad socio-educativa que se vaya a estudiar.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

Los objetivos de aprendizaje que se pretender alcanzar con el estudio de este módulo son:

- Distinguir las principales características de los modelos de evaluación, valorando las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos.
- Diferenciar las características de los modelos cualitativos y cuantitativos, identificando los principales modelos que han surgido dentro de cada uno de ellos.
- Valorar la importancia de los modelos en la conceptualización actual de la evaluación, enfatizando la necesaria complementariedad de los mismos en la evaluación de los fenómenos educativos.
- Describir el modelo emergente de evaluación que está floreciendo en los últimos años.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

2.1. Modelos de evaluación

2.2. Antecedentes de la evaluación científica educativa

2.3. Modelos cuantitativos

2.3.1. Evaluación orientada a los objetivos

2.3.2. Evaluación para la toma de decisiones

2.4. Modelos cualitativos

2.4.1. Evaluación iluminativa

2.4.2. Evaluación respondente

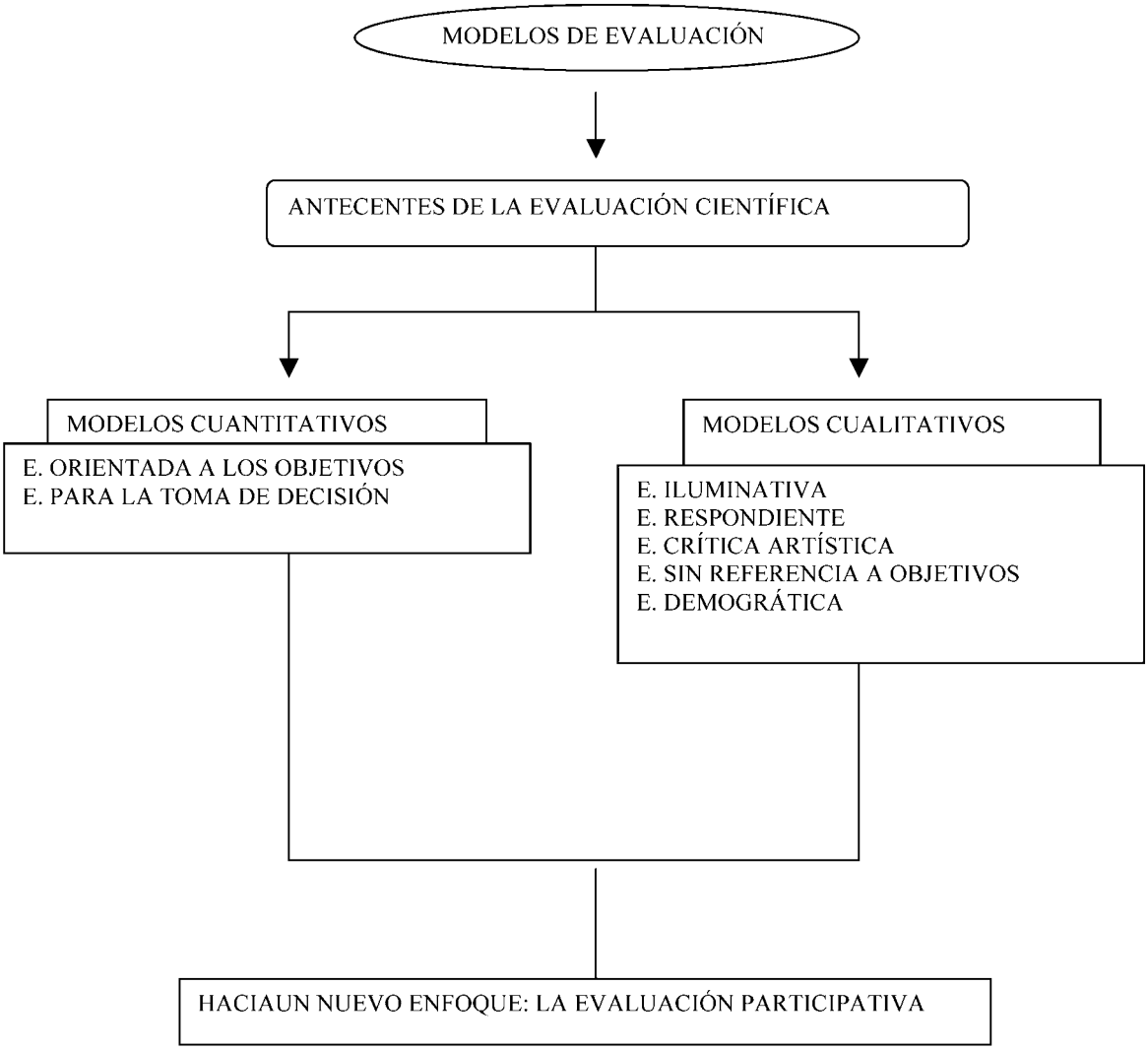
2.4.3.Evaluación crítica artística

2.4.4.Evaluación sin referencia a los objetivos

2.4.5. Evaluación democrática

2.5. Hacia un nuevo enfoque de la evaluación: la evaluación participativa

Figura 1. Modelos de evaluación



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

2.1. Modelos de evaluación

La historia de la evaluación educativa se caracteriza por la evolución del concepto de evaluación y, como consecuencia, de la aparición de numerosos modelos. Estos responden a diferentes tipos de evaluación, cada uno de los cuales determinará unos presupuestos teóricos y unos procedimientos e instrumentos metodológicos coherentes. Denominaremos modelo de evaluación a aquella abstracción ideal de cómo llevar a cabo un proceso de análisis y estimación ponderada de una realidad concreta.

Por lo tanto, cada uno de estos modelos se fundamentan en un paradigma distinto que implica distintas concepciones de la realidad y que, en consecuencia, determinará diferencias en el objeto de evaluación, proceso de recogida de datos y técnicas de evaluación.

Sin embargo, no resulta sencillo ofrecer una única clasificación de modelos de evaluación debido a la gran variedad de ellos elaboradas por distintos autores (Rosales, 1990; Zabalza, 1990; Stufflebeam y Skinkfield, 1995; Monedero, 1998; Bolivar, 1999; Rodríguez, 2000; Blázquez, 2002). Estos ofrecen distintas tipologías de modelos, distinguiendo entre clásicos y alternativos o bien, entre de carácter sumativo o formativo, externa o interna, etc.

En cualquier caso, hemos optado por analizar los principales modelos de evaluación diferenciándolos en dos grandes categorías: modelos cuantitativos y modelos cualitativos. Consideramos que ésta clasificación es más representativa y relevante que las demás, ya que nos ha permitido simplificar y polarizar la realidad, de tal forma, que nos posibilita describir y comprender mejor las diferencias entre los distintos modelos (cuadro nº 1).

A pesar de esto, consideramos que estos modelos no tienen por qué ser excluyentes, sino que dada la complejidad de los fenómenos educativos la evaluación se puede realizar empleando conjuntamente ambos modelos. De hecho, en la actualidad, existe una tendencia hacia la convergencia metodológica y, como dice Bolivar (1999), en la práctica la convergencia metodológica suele ser conveniente y productiva.

Por otra parte, hay que hacer constar que dada la proliferación de modelos de evaluación, no nos interesa dar una descripción de todos los modelos que han surgido a lo largo de la historia, sino que nos centraremos en estudiar aquellos más representativos.

De forma genérica, podemos decir que el primer grupo, los modelos cuantitativos, se caracterizan por compartir los presupuestos del enfoque empírico-analítico. Se orientan hacia los productos, utilizan datos numéricos y los analizan fundamentalmente a través de operaciones estadísticas. Mientras que, por el contrario, los modelos cualitativos surgen en la década de los ochenta como reacción al enfoque tecnológico del modelo anterior y, parten de un enfoque fenomenológico y/o crítico. Desde este tipo de modelos, la evaluación se orienta hacia los procesos, y se considera que debe ser valorada por los distintos agentes que intervienen en el proceso de evaluación. En este tipo de modelos, casi nunca se manejan datos numéricos y por ello, se realizan otro tipo de análisis.

Cuadro 1. Diferencias entre modelos cuantitativos y cualitativos (Adaptación de Tejada, 1989, 136-137)

Características	Evaluación cuantitativa	Evaluación cualitativa
Objetivo	Se refiere al éxito o fracaso de los objetivos. Búsqueda de la objetividad. Énfasis en los productos	Se refiere a las necesidades, valores sociales, objetivos etc. La subjetividad de los implicados. Énfasis en los procesos
Diseño	Previamente planificado. Se usa para evaluar programas de gran alcance. Diseños rígidos	Emergente. Se emplea para la evaluación de programas específicos o locales. Diseños flexibles
Instrumentos	Tests estandarizados y pruebas objetivas, entrevista estructurada, etc. Limitada en el tiempo.	Metodología inductiva, participante como entrevista abierta, cuestionarios, etnografías, grupos de discusión, etc. Continua, procesual
Papel del evaluador	Al margen de los datos con una perspectiva "desde fuera"	Su perspectiva en relación a los datos es "desde dentro" lo que le permite comprender y elaborar una explicación de los fenómenos en relación con su ocurrencia a la realidad
Contexto	La evaluación es ajena al contexto	La evaluación debe tener en cuenta las particularidades del contexto

El estudio de los modelos de evaluación intentaremos hacerlo desde la perspectiva de House (1992), quien considera que para ello se deben indagar las siguientes dimensiones:

1. Orientación y finalidad de la evaluación: entendida ésta como control y rendición de cuentas, o como asesoramiento para dar información y contribuir a la mejora.
2. Participación de los implicados/audiencias, que se refiere al grado y forma en que los sujetos se implican en la evaluación, y donde se distingue entre la participativa (autoevaluación) y no participativa (evaluación externa).
3. Opción metodológica predominante: cuantitativa frente a cualitativa.

Por lo tanto, en cada uno de los modelos que describiremos más adelante intentaremos indagar sobre las dimensiones anteriores.

2.2. Antecedentes de la evaluación científica educativa

Como plantea Monedero (1998), los sistemas de enseñanza desde la Antigüedad hasta la Edad contemporánea crearon un gran número de procedimientos de instrucción, que aún siguen influyendo en la actualidad. Sin embargo, nosotros no nos vamos a remontar hasta esos tiempos, sino que empezaremos por indagar la denominada época de los test puesto que, se puede afirmar que el período de inicio y desarrollo de los test, conforman el primer paso hacia una presentación científica de la evaluación.

Durante esta época se tiene una concepción estática de la evaluación. La filosofía de la medición y la evaluación se puede establecer en los siguientes aspectos (Guba y Lincoln, 1989 cit. en Mateo, 2000):

- Evaluación y medición eran conceptos intercambiables.
- Evaluación y medición están insertos en el paradigma positivista propio de las ciencias físico-naturales.
- Ambas materias se centraban en el estudio de las diferencias individuales.
- Evaluación y medición se orientaban hacia medidas estandarizadas en su doble significado: condiciones de aplicación y los grupos normativos de referencia.
- La práctica de una y otra no tenía nada que ver con los programas escolares o con el desarrollo del currículum, sino que se preocupa por proporcionar información sobre los sujetos.
- Se orientaban hacia medidas tipificadas en su doble significado: condiciones de aplicación y grupos normativos de referencia.

El final de este período se puede fijar hacia los años cuarenta. A partir de esta época disminuyó considerablemente la utilización de test e incluso surgió un movimiento antitest que critica, entre otros aspectos, el que se centre exclusivamente en el alumnado y no en otros aspectos como el currículum.

Los inicios de la evaluación científica educativa podemos situarlo en la corriente independiente denominada docimología que se inicia en Francia hacia 1920 como un intento de conceptualización de la evaluación educativa.

Desde esta corriente, se critica la baja calidad de los exámenes y la imprecisión de las calificaciones, heterogeneidad de los criterios empleados, la separación entre lo que se enseña y las metas de la instrucción (Rodríguez, 2000).

> La solución que se propone es una prescripción (docimología prescriptiva) que ayuda a superar la subjetividad de la valoraciones: a) la elaboración de taxonomías de objetivos; b) diversificación de fuentes de información: exámenes, expedientes académicos, técnica de repesca y tests; c) unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre otros correctores de las pruebas; d) revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección o la media de distintos correctores (Rodríguez, 2000, 32).

En resumen, podemos considerar la corriente estática de la evaluación y la docimología como los antecedentes de la evaluación científica de la evaluación, la cual aparece realmente con la figura de Tyler, quien, como veremos más adelante, ofrece por primera vez una visión metódica de la misma.

2.3. Modelos cuantitativos

Los modelos cuantitativos predominaron, fundamentalmente, hasta la década de los setenta y tienen como objetivo la evaluación de logros, es decir, el rendimiento y no se centran en los procesos. Dentro de esta categoría aparecen varios modelos: el experimental, el enfoque sistemático, los de la pedagogía por objetivos, y el de toma de decisiones (Blázquez y Lucero, 2002).

No obstante, sólo nos centraremos en los más significativos: el modelo de evaluación por objetivos y el modelo de evaluación como información para la toma de decisiones (Blázquez, 2002).

2.3.1. Modelo de evaluación orientada hacia los objetivos

Este modelo surge hacia los años treinta de la mano de Tyler a quien se considera el padre de la evaluación científica educativa, superando así la mera evaluación psicológica que dominaba la época (Rodríguez, 2000). Por lo tanto, podemos decir que éste fue el primer modelo de evaluación sistemática.

Probablemente, haya sido el modelo más conocido en el ámbito educativo. El objetivo del mismo consiste en comprobar el grado de congruencia entre los objetivos y los logros.

Tyler organiza el currículo en torno a los objetivos educativos como base de la planificación y desarrollo, a la vez que se constituyen como el referente de la evaluación. Además, también constituían la base para el estudio sistemático del programa. La evaluación para Tyler se centraba en formular juicios acerca de los estudiantes tomados individualmente a partir de pruebas de grupo. Orientó la evaluación hacia una nueva conceptualización mucho más dinámica, con un mecanismo que debía producir una mejora del currículo y de la instrucción educacional (Mateo, 2000).

Tyler delimita un currículum racional establecido en base a cuatro cuestiones (Rodríguez, 2000):

1. ¿Qué objetivos desea conseguir la escuela?
2. ¿Qué actividades educativas se pueden aplicar para lograr esos objetivos?
3. Cómo pueden organizarse de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar que se alcanzan esos objetivos?

Para este autor, las condiciones para que se produzca una buena evaluación son:

1. Propuesta clara de objetivos.
2. Determinación de las situaciones en que se estima que el alumno manifiesta la conducta deseada.
3. Elección de instrumentos apropiados de evaluación, generalmente test.
4. Interpretación de los resultados de la pruebas.
5. Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.

Como expone Tejada (1999), este modelo deriva en una serie de implicaciones que se caracterizan por:

1. Es la primera vez que se hace referencia a que la evaluación es un proceso.
2. La evaluación se diferencia de la medición.
3. Evaluar no es simplemente aplicar un instrumento de medida o recoger información, sino también supone valor sobre la información recogida.
4. Los objetivos, previamente establecidos, serán el criterio referencial para poder emitir el juicio de valor.
5. Los organizadores del proceso instructivo y evaluativo son los objetivos definidos en términos de conducta, en el sentido de que son guía para la selección de contenidos, elaboración de materiales, estrategias didácticas, así como para la elaboración de instrumentos de evaluación.

Como ventaja principal, podemos decir que este modelo se centra en aspectos no sólo relacionados con el alumnado sino con el programa. En consecuencia, la evaluación va a suponer un medio para el perfeccionamiento del programa, es decir, en la mejora del currículo. A pesar de esta ventaja, las reformas desarrolladas por Tyler no se pusieron en práctica hasta los años setenta.

Sin embargo, como ocurre en cualquier modelo también presenta una serie de inconvenientes:

- Se centra en comportamientos observables y olvida la importancia de los procesos internos que se van a medir a través de unos criterios y objetivos establecidos de antemano, y sin tener en cuenta el contexto y las condiciones particulares del alumnado.
- La audiencia de la evaluación va a ser los propios creadores del programa, no los usuarios.

2.3.2. Modelo de evaluación para la toma de decisiones

En este tipo de modelos la evaluación se desarrolla como un proceso realizado dentro de un sistema abierto; en el que intervienen las siguientes variables: las de entorno o contexto, de ingreso al sistema o iniciales de transformación o proceso educativo y variables finales, producto o resultado de la educación (Ibar, 2002).

2.3.2.1. Modelo Contexto Entrada Proceso Producto (CIPP) o modelo para la toma de decisiones

Dentro de esta categoría, el modelo CIPP es el más relevante y fue ideado por Stufflebeam y Guba a principios de los años setenta. Se basa, especialmente, en el concepto de que el propósito más importante de una evaluación no está en demostrar sino perfeccionar. En este modelo la evaluación se estructura y organiza en relación con las decisiones que se han de tomar a lo largo del desarrollo de un programa.

El modelo CIPP, aplicado al ámbito educativo, tiene cuatro tipo de decisiones relacionadas con los tipos de evaluación que recoge los conceptos claves del modelo: evaluación del contexto como ayuda para la designación de metas, evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, evaluación del proceso como guía de su realización y evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje (cuadro nº 2). De esta manera la evaluación se organiza en torno a las decisiones que se han de adoptar a lo largo del proceso.

Cuadro 2. Cuatro tipos de evaluación (Stufflebeam, 1987 cit. en Tejada, 1999, 48)

	Evaluación del Contexto	**Evaluación de Entrada**	**Evaluación del Proceso**	**Evaluación del Producto**
Objetivo	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades. Diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son suficientemente coherentes con las necesidades valoradas	Identificar y valorar la capacidad de sistema, las estrategias del programa, las alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones reprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso e interpretar su valor y su mérito
Método	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección la revisión de documentos, la audiciones, las entrevistas, los test diagnostico, la técnica Delfi...	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referente a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos de asesores y ensayos pilotos	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cuantitativos y cualitativos
Relación con la toma de decisiones	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con las satisfacción de las necesidades, o la utilización de las oportunidades y los o objetivos relacionados con la solución de problemas. Y proporcionar una base para juzgar los resultados	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimiento, esto es, estructurar las actividades de cambio y proporcionar una base para juzgar la realización	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo real del proceso real para utilizar lo más tarde en la interpretación de los resultados	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos deseados y no deseados (positivos y negativos)

Por lo tanto, se trata de una evaluación sistemática, continua y cíclica. Fundamentalmente, la utilización del modelo CIPP está concebida para promover el desarrollo y ayudar a los directivos y personal responsable de una institución a obtener información continua sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes o, al menos, hacer lo imposible con los recursos de que dispongan (Stufflebeam y Shinkfield, 1995,190).

El proceso de evaluación que requiere este modelo implica tres pasos: delimitación, obtención y síntesis de la información que se ha de ofrecer a aquellos que toman las decisiones (cuadro nº 3).

Cuadro 3. Fases del modelo CIPP (Monedero, 1998, 88)

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
	DELINEAR LA INFORMACIÓN	**OBTENER LA INFORMACIÓN**	**OFRECER LA INFORMACIÓN**
Objetivo	Concreción de los requisitos de información exigidos por los que toman las decisiones: Especificación, definición y explicación	Recogida, organización y análisis de la información utilizando procedimientos técnicos como la medida y la estadística	Síntesis de la información de modo que sea lo más útil posible para los fines de la evaluación
Agente/s	Acción llevada a cabo por el evaluador en colaboración con el que toma las decisiones	Acción llevada a cabo exclusivamente por el evaluador	Acción llevada a cabo por el evaluador en colaboración con el que toma las decisiones

Como ventaja más destacada de este modelo está la mejora de calidad en la gestión de la escuela, al sistematizar la toma de decisiones e incluir en ella a todos los implicados en la evaluación.

Mientras que la mayor desventaja del modelo, según Tejada (1999), viene a ser el olvido del carácter jerárquico de los sistemas educativos, lo que dificultará su puesta en práctica, puesto que en dicho contexto las decisiones se suelen tomar de arriba a abajo.

Una vez analizadas las principales modelos cuantitativos pasaremos a describir los modelos cualitativos de evaluación más relevantes en el campo educativo.

2.4. Modelos de evaluación cualitativa

En 1972 se firma un acuerdo en la Conferencia de Evaluadores que tuvo lugar en Cambridge por el que se declaraba el comienzo de la corriente de evaluación cualitativa. A esta Conferencia asisten autores como McDonald, Hamilton, Stenhouse, Stake, etc., que reaccionan ante el paradigma cuantitativo posicionándose cercanos al paradigma cognitivo (Rodríguez, 2000).

A la evaluación cualitativa se le designa de diferentes formas según el aspecto que se quiera destacar, siguiendo a Blázquez y Lucero (2002), proponemos las denominaciones que se recogen en el cuadro nº 4.

Cuadro 4. Denominaciones de la evaluación cualitativa (Blázquez y Lucero, 2002, 314)

INTERPRETATIVA	Se interesa por los significados que son interpretados a partir de la observación y de la voz (narración) de los agentes/actores
NATURALISTA	Trata de captar las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden
FENOMENOLÓGICA	Intenta conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana, tal y como ha sido vivenciada
DESCRIPTIVA	Pretende una representación detallada y completa de los hechos

Dentro de esta categoría vamos a explicar los siguientes modelos: la evaluación iluminativa, la evaluación respondente, la evaluación basada en la crítica artística, evaluación libre de objetivos o metas y la evaluación democrática.

2.4.1. Evaluación iluminativa

Este modelo fue propuesto por Parlett y Hamilton, siendo su objetivo principal recoger información neutral para iluminar las dificultades del currículum, es decir, ofrecer una visión holística que analice la compleja totalidad del currículum utilizando, para ello, procedimientos como la observación, la entrevista y el análisis de documentos.

Otra característica de este modelo es la participación democrática en la toma de decisiones de todos los implicados, ya que se considera que se deben contemplar los intereses de todos aquellos a quienes afecta el currículo.

Mateo (2000) expone que la aplicación de este modelo se estructura basándose en cuatro factores: la definición del problema que se ha de investigar, la metodología, la estructura conceptual subyacente y los valores implícitos.

- *La definición* se centra en el análisis de los procesos negociadores que tiene lugar en el aula.
- *La metodología*, la evaluación es consecuencia del pacto y la negociación lo que supone flexibilidad y apertura metodológica. Las técnicas más empleadas son la observación, la entrevista, el análisis documental y los cuestionarios.
- *La estructura conceptual*, las acciones principales son comprender a fondo el contexto y sus interrelaciones, analizar sus implicaciones, y explicar las perspectivas subjetivas.
- *Los valores implícitos*, se refiere a que el evaluador tiene sus propias concepciones y tendrá que explicitarlas. Por lo tanto, tendrá una posición neutral pero no imparcial.

Tejada (1999) afirma que, en este modelo, aparecen dos conceptos claves: el contexto de aprendizaje y el sistema de instrucción.

> El primero hace referencia al contexto material, psicológico y social dentro del cual trabajan conjuntamente formadores y participantes; representa una red de variables culturales, sociales institucionales y psicológicas que interactúan de forma compleja. El segundo concepto, sistema de instrucción como producto teórico es un conjunto de elementos que componen un plan coherente, que al aplicarse sufre modificaciones en función del medio, los participantes y los formadores; por ello debe evaluarse en función de las condiciones concretas de su aplicación (Tejada, 1999, 51).

Las fases de la evaluación iluminativa según Parlett y Hamilton (cit. en Tejada, 1999) son:

1. Observación: en ella se investigan diferentes variables relacionadas con el resultado del programa.
2. Investigación: se seleccionan y plantean ciertas cuestiones que permitan elaborar una lista sistemática y selectiva de los aspectos más importantes del programa en su contexto.
3. Explicación: se exponen los principios generales que sustentan la organización y delimitan los modelos causa-efecto en sus operaciones.

Como ventajas más importante, Tejada (1999) manifiesta, por un lado, que este modelo aporta una gran versatilidad en la medida en que posibilita una gran diferencia de informes. Por otra lado, el informe proporciona una amplia variedad de complejas realidades acerca del programa.

En cuanto a las limitaciones o desventajas, se le critica que, a la hora de valorar el mérito del currículo o la práctica educativa, los indicadores o criterios de evaluación no son claros. Por otra parte, el investigador al usar técnicas abiertas puede incidir en la realidad desde fuera.

2.4.2. Evaluación respondente

Este modelo, formulado por Stake (1967, 1976), también se preocupa por la evaluación de la compleja totalidad del currículo como el caso anterior. Propone tres etapas en el desarrollo de la evaluación: los antecedentes, las actividades de clase y los resultados.

- *Antecedente*, se denomina a cualquier condición previa al proceso de enseñanza-aprendizaje que pueda estar relacionado con los resultados.
- *Las actividades*, también llamadas transacciones, se refieren a las distintas interacciones entre el profesorado y alumnado, entre el alumnado, familiar y orientador, etc., durante el proceso del programa.
- *Los resultados* son los productos finales originados tras la aplicación del currículo.

MOD 2

Stake defiende en este modelo una evaluación que responde a las necesidades de quienes la patrocinan (la administración generalmente) y de aquellos que están implicados en ella (alumnado, familia profesorado, etc.). De ahí que se dice que se trata de una evaluación que intenta responder adecuadamente a las diferentes y, a veces, contrarias necesidades a través de las diferentes visiones de cada sector (Monedero, 1998).

En definitiva, se trata de un modelo evaluativo centrado en el sujeto dado, en el que el evaluador responde a aquello que diferentes audiencias desean conocer, y negocia con el sujeto lo que hay que hacer.

A continuación, proponemos la secuencia de pasos en la evaluación respondente establecida por Tejada (1999). Se trata de una estructura de 12 pasos que no tienen un carácter lineal:

1. Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias.
2. Identificar el alcance del programa.
3. Panorama de las actividades del programa.
4. Descubrir los propósitos e intereses.
5. Conceptualizar las cuestiones y problemas.
6. Identificar los datos necesarios para investigar los problemas.
7. Seleccionar observadores, jueces e instrumentos si los hay.
8. Observar los antecedentes, las transacciones y los resultados propuestos.
9. Desarrollar temas, preparar descripciones y estudiar casos concretos.

10. Validación: confirmación búsqueda de evidencias para la no confirmación.
11. Esquema para el uso de la audiencia.
12. Reunir los informes informales si los hay.

Como ventaja citaremos que se trata de un método democrático donde el evaluador tiene en cuenta los distintos sectores y que favorece la evaluación interna más que la evaluación externa.

Entre las limitaciones, consideramos la escasa consideración en la precisión de los datos, la dificultad en distinguir entre descripción y análisis, la confianza en los participantes para analizar las interacciones complejas y la infravaloración de la función política de la evaluación (Tejada, 1999, Blázquez y Lucero, 2002).

2.4.3. Evaluación basada en la crítica artística

Este modelo fue desarrollado por Eisner, quien fue pintor antes que profesor. Concibe la enseñanza como un arte y al profesorado como un artista en donde la enseñanza se centrará en la crítica a partir de la interpretación y compresión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones de los que participan (Tejada, 1999). Desde esta perspectiva, se considera la evaluación como un proceso similar a la de un experto que valora una obra de arte, es decir, un experto que interpreta la realidad.

Por lo tanto, en este modelo el evaluador es un experto en educación que interpreta aquello que observa tal y como sucede en un medio cultural saturado de mensajes. La interpretación depende de la comprensión que se tenga del contexto, de los símbolos, de las reglas y de las tradiciones, de las cuales participan las personas, los objetos, los fenómenos y los hechos (Mateo, 2000).

En este modelo surgen dos conceptos claves: la pericia y la crítica. La pericia es el arte de la percepción que supone la comprensión de las características de una realidad compleja. Por lo tanto, el evaluador dada su formación y experiencia será capaz de reconocer los fenómenos de las prácticas educativas.

Por otro lado, la crítica es el arte de la comunicación. En este caso, el evaluador además de comprender las características o cualidades de un acontecimiento, debe ofrecer una representación de ello para que aquellas personas que no tengan su mismo nivel de conocimientos puedan también comprenderlo y valorarlo.

Por lo tanto, como plantea Rodríguez (2000), la crítica pericial que propone Eisner, supone realizar una descripción vivida y detallada de la realidad educativa que se quiere evaluar por medio de representaciones numéricas, literarias, visuales, estáticas, etc., cada una adecuada a una determinada situación.

Esta crítica pericial o artística es un documento artístico escrito elaborado por el profesor experto después de haber juzgado los procesos educativos, para lo cual habrá tenido que describirlos, interpretarlos y valorarlos. La finalidad de este documento es ayudar a otros a ver, comprender y valorar la calidad de la práctica educativa y sus consecuencias.

La descripción supone dos perspectivas: fáctica y artística. La perspectiva fáctica implica extraer datos de la realidad para poder realizar una descripción detallada de la realidad de la

situación evaluada. La perspectiva artística se refiere a la forma de expresión de los datos para lo cual se usaría un lenguaje metafórico o artístico.

Por último, la valoración supone emitir un juicio de lo que se ha descrito e interpretado, teniendo en cuenta las particularidades de cada situación. Por lo tanto, la evaluación no se realizaría basándose en unos criterios o estándares universales.

La ventaja de este modelo está en que analiza lo singular, lo relevante de una determinada situación donde se estudian las relaciones, los símbolos, las tradiciones que se producen en los contextos educativos de forma procesual. La mayor limitación, como expone su propio autor, viene a ser lo compleja que resulta la verificación de sus resultados, es decir, la fiabilidad y validez.

2.4.4. Modelos de evaluación sin referencia a objetivos (metas)

Este modelo fue desarrollado por Scriven, que fue el evaluador que llevó a cabo los principales proyectos de evaluación realizados en Estados Unidos en la década de los años sesenta. El inventó la evaluación libre de metas porque en su experiencia como evaluador pudo observar cómo los evaluadores se condicionaban si conocían los objetivos de aquellos programas que querían evaluar. Por otra parte, si los objetivos carecían de valor, no tenía ningún sentido averiguar si se habían conseguido.

Por eso, para evitar este sesgo, defendió la idea de que los evaluadores no debían conocerlos y no sólo debían valorar los fines educativos y los resultados previstos, sino también aquellos otros obtenidos, no esperados (Monedero, 1998).

Para Scriven, la evaluación es el establecimiento sistemático y objetivo del valor o el mérito de un objeto, para ello se basa en pruebas acumuladas procedentes de su comparación con otros objetos distintos a la hora de satisfacer las necesidades del consumidor (Scriven, 1967). La evaluación se considera más un servicio al cliente-consumidor que a las organizaciones o instituciones burocráticas. De ahí que este modelo libre de metas también se le ha denominado "orientado al consumidor".

Según Tejada (1999) este modelo se desarrolla de acuerdo a:

- Antecedentes, contextos, recursos y función del programa/servicio que se quiere evaluar.
- El sistema de distribución del programa.
- Descripción del programa/intervención.
- Descripción de los usuarios o población objeto de intervención.
- Necesidades y valores de los que se ven realmente afectados por la intervención.
- Existencia o no de normas/criterios previos a la evaluación.
- El proceso de intervención social.
- Los resultados de la misma.
- Los costes de la intervención.
- La comparación con programas servicios/alternativos.

Además, la importancia de este autor está en determinar dos tipos de evaluación: formativa y sumativa. La evaluación sumativa tiene lugar al final del proceso y tiene como objetivo realizar un juicio de valor. La evaluación formativa tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y su misión es tomar información para llevar un seguimiento y poder mejorar cualquier aspecto del proceso: las necesidades del alumnado, las metas, procesos, actitudes del profesorado, alumnado, etc. En el cuadro nº 5, podemos ver las principales diferencias entre la evaluación sumativa o final y la evaluación formativa.

Finalmente, señalaremos algunas de las ventajas e inconvenientes de este modelo, siguiendo a Tejada (1999), quien afirma, en primer lugar, que se trata de una evaluación menos intrusiva que la evaluación basada en objetivos; en segundo lugar, que se adapta mejor a los cambios de metas repentinos y, en tercer lugar, es una evaluación más equitativa a la hora de tener en cuenta una amplia gama de valores. Como limitación o desventaja, este autor destaca el problema que implica determinar cuál es la asignación de un significado valorativo a los resultados para verificar la eficacia o valor. Por otra parte, al juzgar los resultados en función de las necesidades del consumidor más que a los objetivos de su productor, algunos piensan que se trata más de un argumento filosófico que práctico.

Cuadro 5. Diferencias entre evaluación formativa y sumativa (Bolivar, 1999, 272-273)

Características	**Evaluación formativa (Evaluación "para" el desarrollo)**	**Evaluación sumativa (Evaluación "del" desarrollo)**
Propósito	Mejorar una intervención educativa, una unidad didáctica, un programa curricular, el centro, etc.	Constatar la eficacia de los programas, acciones educativas, o resultados obtenidos
Interés	Cualidades y defectos del objeto evaluado	consecución de los objetivos de la acción
Resultados deseados	Sugerencias para la mejora	Juicios sobre los resultados y eficacia
Nivel deseado de Generalización	Limitado al contexto específico evaluado (grupo/alumnado)	Comparación entre alumnos/grupos (evaluación "normativa")
Supuestos básicos	La información obtenida es empleada para mejorar el programa	Lo que supuesta en un contexto opera de manera similar en otro
Metodología	Cualitativa: informes orales, recogida continua de información observacional, etc.	Cuantitativa: pruebas estandarizadas y limitadas en el tiempo
Tiempo	Utilidad para la audiencia en el contexto estudiado	Capacidad para establecer generalizaciones y aplicaciones a futuras acciones o programas
Objetivos últimos Pretendidos	Evaluación "para" la mejora: utilidad para la audiencia	Evaluación "de" la mejora producida: comparación con otras acciones o programas

A continuación, y en último lugar dentro de los modelos cualitativos, examinaremos la evaluación democrática.

2.4.5. Evaluación democrática

Los representantes más significativos de este modelo son Stenhouse, McDonald, y Elliot (Pérez Gómez, 1983). Defienden una actitud democrática que represente a todos los intereses de todos los que participan en el fenómeno educativo. Desde este modelo se investiga y evalúa la vida en el aula con planteamientos metodológicamente naturalistas.

La función del evaluador, según Blázquez (2002), es la de orientación y promoción a través del diálogo, la búsqueda y el análisis sin imponer su pensamiento sino que desarrollará una actitud neutral.

Este modelo fue desarrollado por McDonald, quien piensa que se debe abarcar la realidad como un todo vivo y en movimiento, tal y como se produce en el día a día. Por ello, para conocer la realidad y sus significados, pues, hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de la misma, los que en ella participan. Por este motivo, tanto las fuentes de datos como los destinatarios participan en un programa y, por tanto, el modelo de evaluación tiene que ser democrático (Blázquez y Lucero, 2002).

El modelo de evaluación democrática de McDonald hace hincapié en el carácter político de la educación. Desde este modelo, el evaluador tiene como misión buscar caminos para resolver situaciones problemáticas. También tiene que identificar los diferentes grupos que toman decisiones educativas, muchas veces, en conflicto, ofrecer la información que ellos consideran más importante y ayudar a establecer las pautas de mejora (Mateo, 2000).

Entre las principales limitaciones, Pérez Gómez (1983) expuso el poder y utilidad de la información, en el sentido de que dar información a quienes ostentan el poder supone, directa o indirectamente, reforzar su autoridad. Por ello, la posición del evaluador difícilmente podrá ser neutral.

Por otra parte, no resulta fácil conseguir el equilibrio entre el derecho de la audiencia a conocer la realidad y el de los agentes participantes a mantener la confidencialidad de sus valoraciones.

MOD 2

2.5. Hacia un nuevo enfoque de la evaluación: la evaluación participativa

Actualmente, puede afirmarse que existe una tendencia en la evaluación que se orienta hacia la participación democrática de las decisiones basadas en el diálogo y en la negociación. Algunos piensan que el carácter participativo y abierto de la sociedad actual esta fomentando la participación democrática de las decisiones que se han de tomar en la evaluación, y esto está ayudando a crear un modelo emergente de participación en la evaluación (Blázquez 2002).

Concretamente, Cabrera, 2000 la enuncia de la siguiente manera:

- *De una evaluación centrada en procesos de legitimación o desligitimación a una evaluación centrada en procesos*, es decir, que más que certificar el aprobado o suspenso, el objetivo de la evaluación es contribuir a la mejora de la educación
- *De una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje,* cada vez se piensa más en la evaluación no como un instrumento de control externo, sino como un proceso que fomenta el aprendizaje de la realidad en la que actúa, y esto sirve para comprender mejor los aciertos y errores.
- *De una evaluación externa al empowerment*, mediante la evaluación se ha pasado de una evaluación externa a una evaluación interna que permita a las personas o colectivos mejorar sus actuaciones. El evaluador se convierte en un facilitador que proporciona formación a los distintos agentes implicados a ser autosuficientes y realizar sus propias autoevaluaciones.
- *De una evaluación profesional a una evaluación participativa*, la responsabilidad ya no recae en un experto, sino que se en tiende como un proceso donde la responsabilidad es compartida.

- *Desde una evaluación técnica a una evaluación política*, no se trata de evaluar a través de determinadas metodologías técnicas que desarrolle un investigador imparcial, sino que la evaluación conlleva implicaciones políticas y, la evaluación, es una herramienta del y para el debate político, donde se producen conflictos de intereses que habrá que manejar para que la evaluación cumpla un bien social al servicio de los ciudadanos y ciudadanas.

Finalmente, queremos destacar, como expone Cabrera (2000), que el énfasis actual en la evaluación es la participación de las personas o sus representantes implicadas en las políticas y programas como una de las mejores garantías de utilidad, democracia y calidad de los procesos formativos.

ACTIVIDADES

1. Después de analizar los diferentes modelos de evaluación, selecciona aquel o aquellos que consideres más coherente/s con la definición de evaluación que elaboraste en el módulo anterior. Argumenta tu respuesta.

2. Compara los modelos cuantitativos y cualitativos señalando las ventajas e inconvenientes de las mismas. Indica también, cuándo, dónde y para qué utilizarían unas y otras.

3. Identifica en cada uno de los niveles educativos el tipo de evaluación que se realiza: formativa o sumativa. ¿Qué opinas sobre ello? ¿Qué tipo de evaluación consideras que se debe llevar a cabo en cada una de esas etapas?

4. ¿Qué limitaciones crees que presenta el modelo de evaluación emergente basado en la participación?

BIBLIOGRAFÍA

BLÁZQUEZ, F. (2002). La evaluación como proceso de diálogo. En Rodríguez Rojo M. (coord.). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (341-368). Madrid: Biblioteca Nueva.

BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M. (2002). Modelos y técnicas de evaluación. En Medina, A. Y Salvador, F. *Didáctica general* (325-352). Madrid: Prentice Hall.

BOLIVAR, A. (1999). La evaluación del currículo: enfoques, ámbitos, proceso y estrategias. En Escudero J. (Ed.) *Diseño, desarrollo y evaluación del currículo* (365-388). Madrid: Síntesis.

CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

ESCUDERO, J. M. (Ed.) (2002). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

HOUSE, E. R. (1992). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

IBAR, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro-EUB

MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE de la Universidad y Ed. Horsori.

MONEDERO, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno, J. y Pérez, A. (coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (426-449). Madrid: Akal.

RODRIGUEZ NEIRA, T. (coord.) (2000). *La evaluación en el aula*. España: Nobel.

RODRÍGUEZ, S. (2000). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Ponencia presentada al I Congreso Internacional: Docencia universitaria e innovación. Barcelona: Institut de Ciencies de i'educació. (U.A.B.; U.B.;U.P.C.)

ROSALES, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

SCRIVEN, M. S. (1967). The methodology of evaluation. En Stake, R. (Eds.) Perspectives of Curriculum Evaluation, AERA, *Monografh on Curriculum Evaluation*, nº 1, Chicago: Rand McNally.

STAKE, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation, *Teachers College Records, 68*, 523-540.

— (1976). A theoretical stament of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation,2,* 19-22.

STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía práctica para profesores*. Barcelona: Paidos-MEC.

TEJADA, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En Jiménez, B. (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores* (25-56). Madrid: Síntesis.

TENBRINK, T. D. (1973). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. (1990). *Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. En el modelo de evaluación cualitativa, la evaluación:
   a) Es ajena al contexto.
   b) Debe tener en cuenta las peculiaridades del contexto.
   c) La a) y la b) son correctas.
   d) Ninguna de las anteriores son correctas.

2. Tyler es el máximo representante de un grupo de autores que conciben la evaluación como:
   a) La medida en que son alcanzados los objetivos.
   b) La toma de decisiones a partir de la obtención de información.
   c) La medida en que se pueden acomodar las estrategias didácticas a las capacidades e intereses de los alumnos.
   d) El mérito o valor de una cosa.

3. Dentro de los modelos cuantitativos podemos encontrar a su vez los siguientes modelos:
   a) La evaluación respondente y democrática.
   b) La evaluación orientada a los objetivos y la evaluación iluminativa.
   c) La evaluación centrada en la toma de decisiones y la evaluación en la crítica artística.
   d) La evaluación orientada a los objetivos y la evaluación para la toma de decisiones.

4. La evaluación formativa tiene como objetivo principal:
   a) Conocer el grado en que los alumnos alcanzan los objetivos.
   b) Constatar la consecución de los objetivos.
   c) Conocer las capacidades de los alumnos.
   d) Ninguna de las anteriores.

5. En la época antecedente a la evaluación científica, se piensa:
   a) En la evaluación como un concepto estático.
   b) La evaluación y medición son conceptos intercambiables.
   c) La a) y la c) son correctas.
   d) En la evaluación como un proceso.

6. ¿Qué modelo de evaluación se caracteriza por desarrollar un proceso de evaluación que requiere tres pasos: delimitación, obtención y síntesis de la información que se ha de ofrecer a aquellos que toman las decisiones?
   a) El modelo orientado a los objetivos.
   b) La evaluación iluminativa.
   c) El modelo CIPP.
   d) Ninguno de los anteriores.

7. La evaluación cualitativa también denominada interpretativa:
   a) Trata de captar las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden.
   b) Intenta conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana, tal y como ha sido vivenciada.
   c) Pretende una representación detallada y completa de los hecho.
   d) Ninguna de las anteriores.

8. Stake defiende un modelo de evaluación que responde:
   a) A las necesidades de quienes la patrocinan (la administración generalmente).
   b) A las necesidades de aquellos que están implicados en ella (alumnos, padres profesores, etc.).
   c) La a) y la c) son correctas.
   d) Ninguna de las anteriores es correcta.

9. ¿Cuál/es de la/s siguiente/s respuestas ha/n sido una aportación de Scriven?
   a) El modelo de evaluación democrática.
   b) La evaluación sumativa y formativa.
   c) El modelo de evaluación sin referencia a objetivos.
   d) La b y c.

10. En la evaluación a la crítica artística, el evaluador:
   a) Es un experto en educación que interpreta aquello que observa tal y como sucede en un medio cultural saturado de mensajes.
   b) Tiene como misión buscar caminos para resolver situaciones problemáticas.
   c) Responde a aquello que diferentes audiencias desean conocer, y negocia con el sujeto lo que hay que hacer.
   d) La b y la c.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. a) y b)
2. a)
3. d)
4. d)
5. c)
6. c)
7. d)
8. c
9. b) y c)
10. a

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Paradigma. Es una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. También podría concebirse como un esquema conceptual o un par de anteojos perceptivos, a través de los cuales los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo.

Convergencia metodológica. Son aquellas descripciones, medidas, observaciones que sean diferentes, tanto en el tipo como en el grado de precisión y generalidad.

Docimología. Ciencia que tiene por objeto el estudio sistemático de los exámenes, en particular de los sistemas de puntuación, y del comportameitno de los examinadores y de los examinandos. Este estudio es importante para fijar criterios de corrección y calificación.

Juicio. Es el resultado importante del proceso de recoger información, porque es el que más se considera a la hora de decidir.

Evaluación externa. Es aquella que se realiza desde fuera por agentes distintos a aquellos que son evaluados

Evaluación interna. Es llevada a cabo por los propios integrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de un programa, de un centro, etc.

Paradigma cualitativo. Un paradigma es cualitativo cuando es naturalista e interpretativo, ya que no pretende formular leyes universales, sino comprender el significado que constituye socialmente.

Paradigma positivista. También se le denomina cuantitativo, empírico-analítico o racional, se fundamenta en la corriente filosófica positivista, de base hipotética-deductiva, analítica y objetiva. Se preocupa por el producto fundamentalmente, y dentro del marco cultural busca relaciones entre el programa y los resultados. Su principal objetivo es buscar relaciones causa-efecto entre las variables controladas para el diseño.

Paradigma crítico. Es uno de los tres paradigmas fundamentales de la evaluación. Aquí el proceso de evaluación es un proceso de reflexión y autorreflexión, de recogida de información y diálogo. La educación es considerada como desarrollo individual y social que culmina en la formación de la persona

Fiabilidad. Término que describe la consistencia que existe entre las medidas, la ausencia de error.

Validez. Se entiende por validez el grado en que una prueba mide lo que pretende medir realmente, es decir, si la prueba sirve en realida al propósito para el cual fue creada.

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. Marco conceptual de la evaluación

Módulo 2. Modelos de evaluación

Módulo 3. Criterios e indicadores de evaluación

Módulo 4. La recogida de información en el proceso de evaluación

Módulo 5. Análisis e interpretación de la información y la elaboración de informes de evaluación

Módulo 6. Ámbitos básicos de la evaluación

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Los criterios de evaluación constituyen la pieza clave de la evaluación e, incluso, podríamos decir del diseño o la programación, puesto que contribuyen a establecer las situaciones evaluadoras y a concretar los objetivos. Tal y como plantea Rodríguez (2002), los criterios de evaluación se encuentran en una zona fronteriza entre los contenidos/objetivos y la evaluación.

Por ello, una vez conceptualizada la evaluación en el módulo 1 y analizados los modelos de evaluación más relevantes en el módulo 2, proponemos abordar los criterios e indicadores de evaluación; al constituir éste un tema de estudio capital para el perfil del psicopedagogo, si tenemos en cuenta que una de sus funciones principales es la evaluación.

La importancia de este tema no radica exclusivamente en el perfil del psicopedagogo, ya que cualquier curso, programa o estrategia de formación que trate de evaluación, deberá contar con un espacio determinado para el estudio de los criterios de evaluación.

En este sentido, el tema aparece en el programa con la intención de recordar, por una parte, la importancia de establecer, de forma clara y precisa, el juicio de valor a la hora de evaluar. Por otra parte, el tratamiento de este tema también pretende dotar al alumnado de los conocimientos y destrezas necesarias para desarrollar una evaluación atendiendo a diferentes normotipos o estándares, en especial de los criterios de evaluación.

OBJETIVOS DEL MODULO

Este módulo se orienta a conseguir los siguientes objetivos:

- Distinguir entre medición y valoración, destacando la importancia de los parámetros de referencia a la hora de evaluar.
- Comprender el significado y la importancia del juicio de valor.
- Conocer los componentes de los juicios de valor (criterios de evaluación, indicadores y estándares) y formularlos adecuadamente en cada tipo de situación evaluadora.
- Aplicar diferentes marcos de referencia o estándares en función de lo que se quiera evaluar.
- Apreciar el valor de la evaluación criterial frente a otros parámetros dado su uso generalizado en la actualidad.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

3.1. Evaluación: medición y valoración

3.2. Los criterios de evaluación

3.2.1. Características de los criterios de evaluación

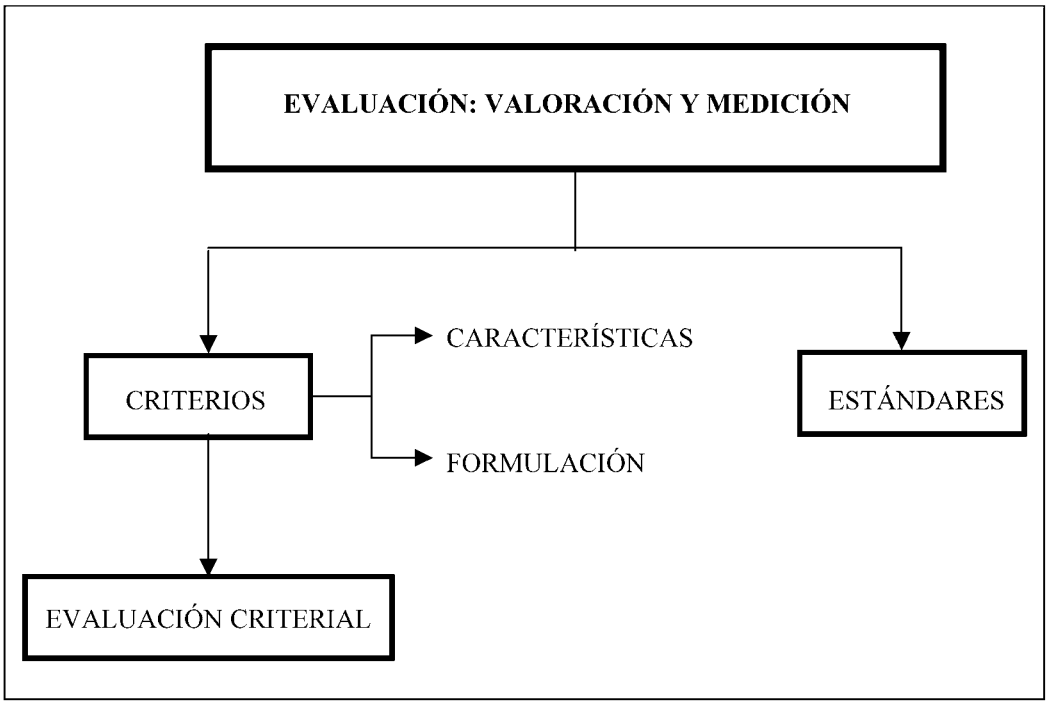
3.2.2. Redacción de los criterios de evaluación

MOD 3

3.3. Los estándares

3.4. Evaluación criterial

Figura 1. Criterios e indicadores de la evaluación



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.1. Evaluación: medida y valoración

Como ya expusimos en el módulo anterior, *los modelos de evaluación*, durante muchos años medición y evaluación han sido dos conceptos que han tenido el mismo significado, de manera que se han utilizado como sinónimos. Hasta los años cuarenta, muchos educadores se dedicaban fundamentalmente a medir el rendimiento del alumnado, pero no lo evaluaban, es decir, que sólo les interesaba recoger información sobre sus alumnos, pero no efectuaban ninguna valoración.

Por el contrario, hoy en día, mayoritariamente se sostiene que la evaluación implica tres procesos diferentes: medir, valorar y tomar decisiones. Como expone Zabalza (2003), estas dimensiones cumplen funciones diferentes. Medir es determinar el grado en el que un objeto o situación contiene una característica o atributo específico. Por lo tanto, la medición es un proceso descriptivo que indica el grado o cantidad en que se posee una determinada característica.

Por otra parte, la evaluación es algo más que medir, ya que supone también comparar esos datos obtenidos con unos determinados parámetros de referencia. Por ello opinamos, junto con Monedero (1998), que la valoración es un término más cercano al de evaluación, ya que se denomina valoración, a la comparación entre los datos obtenidos en la medición que reflejan el "cómo es" o "cómo debería ser" dicho aspecto.

Zabalza (1990) considera que ambos procesos son necesariaos. Sin medición tendríamos una opinión subjetiva, puesto que la percepción del evaluador no es un recurso suficiente para realizar una evaluación correcta, ya que ésta debe estar fundamentada en datos objetivos o subjetivos pero suficientemente contrastados. Por otra parte, sin la valoración, la medición estaría descontextualizada. El valor de la medición está en la adecuación, congruencia y funcionalidad dentro de un contexto.

Por último, después de la valoración se realiza la toma de decisiones. En los procesos de evaluación se manejan distintos tipos de decisiones. En el módulo I, *marco conceptual de la evaluación,* analizamos diferentes formas de evaluación en función del tipo de decisión: evaluación de orientación, evaluación de regulación y evaluación de certificación.

En definitiva, evaluar significa recoger información y emitir un juicio de valor sobre la información que se ha recogido y, para ello, se ha de contar previamente con algún parámetro de referencia con el que compararla. A este parámetro de referencia o referente se le llama criterio de evaluación. Después de comparar y emitir un juicio de valor, el profesorado o profesional de la formación toma decisiones que pueden ir encaminadas a la orientación, a la regulación o a la certificación.

Cabrera (2000) señala que a la hora de emitir un juicio son necesarios tres componentes:

1. *Selección de criterios* que se usarán para distinguir el éxito del fracaso. Por ello, se tendrá que determinar qué experiencias o situaciones se evaluarán como "buenas" o como "malas". Al seleccionar los criterios hay que tener en cuenta la finalidad de la evaluación.
2. *Desarrollo de indicadores*, determinar si éstos van a ser cualitativos o cuantitativos. Sabemos que la medida puede adoptar distintas formas: continuas, discretas, etc. Estos indicadores ponen de manifiesto los criterios que se han seleccionado. Por lo tanto, los indicadores nos van a permitir recoger información sobre los aspectos específicos de la realidad. Estos deben ser

formulados claramente para poder decidir las fuentes de información y las técnicas de recogida de información que se van a utilizar. Por ejemplo, si vamos a medir la claridad expositiva de un profesor podemos elegir como indicadores:

- Numérica: Calificar de 1 a 3, donde el 1 significa nunca; el 2, a veces; y el 3, siempre.
- Cualitativa:
  - Presenta los contenidos con claridad.
  - Utiliza ejemplos para clarificar el mensaje.
  - Usa recursos didácticos.
  - Motiva al alumnado hacia el contenido que desarrolla.

3. *Establecimiento de términos de la comparación fijando unos estándares* o niveles en los criterios e indicadores que determinan el grado de éxito alcanzado o si se ha conseguido o no. Estos estándares pueden ser establecidos por expertos, por comparación con situaciones anteriores, por comparación con otras experiencias, etc.

Más adelante, cuando hayamos definido con mayor detenimiento el término criterio de evaluación, ofreceremos un ejemplo desarrollado de estos tres componentes.

3.2. Criterios de evaluación

MOD 3

En líneas generales, podemos decir que un criterio es el punto de referencia con el que comparamos los datos recogidos en la medición (Zabalza, 1990). Tal y como manifiesta Cabrera (2000), los criterios de evaluación son el punto nuclear del proceso de evaluación, de ellos va a depender la elección del resto de los elementos y decisiones que se adopten en la evaluación. De ahí la importancia de este tema dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y del proceso de evaluación.

A continuación, remitiéndonos a los planteamientos de Rodríguez Diéguez (2002), vamos a profundizar en el término *criterio de evaluación*, analizándolo desde varias perspectivas.

En primer lugar, lo estudiaremos desde la perspectiva de la lingüística. Bajo esta disciplina, la palabra *criterio* tiene dos significados en el Diccionario de la Real Academia:

1. *Norma para conocer la verdad*
2. *Juicio o discernimiento*

Desde nuestro campo, la educación, la primera acepción es la más adecuada, ya que de lo que se trata, es de identificar una norma que nos permita conocer la realidad.

Desde una perspectiva más técnica, siguiendo el vocabulario del Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (1998), podemos definir el criterio como un estándar mediante el que se puede juzgar algo. Rodríguez Diéguez (2002, 887) explica que esta acepción aplicada a la evaluación adquiere el significado de: *Un principio mutuamente acordado por personas implicadas en la práctica profesional de la evaluación, que, si se cumple, mejorará la calidad y la evaluación.*

Finalmente, nos gustaría comentar cómo se conciben los criterios en la educación obligatoria en la legislación vigente. En estos momentos se está produciendo una etapa de transición y, podríamos decir que, también de confusión respecto a los criterios de evaluación debido a la reciente publicación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) y de los Reales Decretos de Desarrollo de la LOCE (2003). El profesorado está aplicando, de alguna forma, la ley anterior (LOGSE) y la LOCE de forma simultánea, en la medida en que están poniendo en práctica ciertos aspectos de la LOCE, pero se sigue el currículo de la LOGSE. Esto se debe, entre otros motivos, a que todavía no se ha concretado el currículo en las Comunidades Autónomas. Por esta razón, señalaremos el significado que se le ha dado al término criterio de evaluación en la LOGSE y en la LOCE para así clarificar el sentido que se otorga a este elemento del currículo desde ambas leyes.

En la LOGSE (1991): *Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales.* Desde esta óptica, los criterios vienen a ser los indicadores de los aprendizajes de los alumnos. Establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos en un momento determinado respecto a las capacidades generales recogidas en los objetivos generales de áreas.

En el currículo oficial de la LOGSE, los criterios estaban compuestos por un enunciado donde se establecía el tipo y grado en el que se debían alcanzar los objetivos y una explicación, donde se especifican con una mayor profundidad los aspectos indicados en el enunciado. En definitiva, se trata de dar explicaciones concretas que eviten las "malas interpretaciones" de lo que se pretende. A continuación, pondremos un ejemplo de un criterio perteneciente al área de Educación Artística en el Currículum de Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, donde podremos apreciar el enunciado y la explicación.

> 1. Identificar algunas características plásticas y visuales observables (color, forma, textura, medida) en elementos naturales y manifestaciones artísticas presentes en el entorno y establecer relaciones de semejanza y diferencia con las propias producciones.
>
> En este criterio hay que prestar especial atención a la observación que hace el alumnado. Esta se dirige a reconocer, por parte del alumno, algunos elementos observables presentes en las manifestaciones artísticas del entorno (fiestas populares, naturaleza, artesanía) y relacionarlas con sus producciones, descubriendo semejanza o diferencias que le permitirán irse iniciando en la sensibilidad y el gusto por el hecho artístico.

Recientemente, en los Reales Decretos de desarrollo de la LOCE (2003), observamos que los criterios de evaluación tienen la misma finalidad que en la ley anterior, pero presentan una innovación. Nos referimos a que el criterio sólo viene enunciado y no viene acompañado de explicación. Por lo que encontramos diferencias en cuanto a la forma de presentar los criterios en ambas leyes, pero, en principio, no apreciamos ninguna diferencia respecto al sentido que se le otorga.

En síntesis, podemos resumir que denominamos criterios de evaluación a una norma o punto de referencia para conocer la realidad que ha sido acordada por personas implicadas en la práctica profesional de la evaluación. Su finalidad es conocer el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos.

Después de lo expuesto anteriormente, sugerimos que a la hora de establecer los criterios de evaluación, revisemos, en primer lugar, lo que persiguen los objetivos, ya que esto facilitará la identificación de cada uno de los criterios. Como hemos manifestado, los criterios de evaluación

surgen de los objetivos y, por tanto, para poder "sacar" los criterios, deberemos antes desmenuzar los objetivos en tantos criterios como creemos que sea necesario.

Por lo tanto, los criterios de evaluación suelen ser más concretos que los objetivos, aunque, a veces, si el objetivo es muy concreto prácticamente coinciden.

Ejemplo 1

En un programa de Educación de Personas Adultas se ha elaborado el siguiente objetivo: "Establecer la coherencia entre la metodología de enseñanza y las características de los destinatarios". Un evaluador ha concretado dicho objetivo en los siguientes criterios:

- Desarrollar una variedad metodológica que parta de principios del aprendizaje adulto.
- Utilizar recursos adecuados a las personas adultas.
- Ofrecer un horario que se ajuste a las necesidades de las personas adultas.
- Estimular un clima de confianza y respeto en las sesiones formativas.

Es el caso del siguiente objetivo "Utilizar un procedimiento de evaluación adecuado a los contenidos tratados". Por eso, necesariamente los criterios de evaluación tendrán que estar en coherencia con ellos.

Sin embargo, los criterios de evaluación no sólo son importantes para mantener la coherencia entre los objetivos y la evaluación, sino que también son un referente para los sujetos, centros, instituciones, etc. evaluados. Éstos tienen el derecho de saber de qué serán evaluados y cómo será el proceso. Por lo tanto, el planteamiento evaluativo debe ser claro y transparente de manera que ambos, evaluador y evaluado, comprendan y pretendan lo mismo en situaciones de evaluación.

Nuestra experiencia en Formación Inicial del Profesorado nos ha demostrado que, los criterios de evaluación son uno de los elementos del currículo que más dificultad encuentra el alumnado en formación a la hora de asimilarlo y de aplicarlo en el diseño de evaluación.

Por otro lado, la experiencia desarrollada en Formación Continua, nos ha enseñado que son muy pocos los formadores que saben formular criterios de evaluación. Este hecho nos resulta preocupante, si tenemos en cuenta, como hemos visto, que los criterios de evaluación son la piedra angular de la evaluación.

Por ello, hacemos hincapié en la necesidad de comprender el concepto de criterio de evaluación y, también, la necesidad de saber formularlos correctamente. Por este motivo, aconsejamos a los estudiantes realizar la actividad que proponemos al final del tema, desarrollando diferentes ejemplos a partir de diferentes ámbitos, preguntar dudas y complementar con otras lecturas, si se hace necesario. Debemos asegurarnos que hemos aprendido a seleccionar y formular adecuadamente criterios de evaluación atendiendo a distintos tipos de indicadores y estándares.

3.2.1. Características de los criterios de evaluación

En este momento, nos proponemos, siguiendo indicaciones de Blanco (1994), identificar las principales características que presentan los criterios de evaluación desde una perspectiva amplia. Las principales características son:

- *Carácter referencial*, puesto que los objetivos generales en las distintas programaciones no son directamente observables. De ahí que el criterio de evaluación es el referente que posibilita la evaluación en la medida en que, mediante él, se establece qué evaluar y determina el grado de desarrollo que se espera. Por lo tanto, el criterio de evaluación va a servir tanto para la evaluación sumativa como formativa.
- *Carácter integral*, ya que los criterios de evaluación deben evaluar todo tipo de contenidos por lo tanto, deberán referirse a los tres tipos de contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal.
- *Carácter básico*, los criterios de evaluación generalmente se refieren a los aspectos básicos que se deberán adquirir en cualquier proceso.
- *Carácter homogeneizador* en el sentido en que van a garantizar un mínimo igual a todas aquellas personas que se hayan sometido a esa evaluación. Cuando estamos hablando de la evaluación de los aprendizajes del alumnado en el sistema educativo, los criterios, además, van a permitir la continuidad de los aprendizajes del alumnado en el caso de que éstos cambien de centro dentro o fuera de una Comunidad Autónoma.
- *Carácter flexible*, los criterios de evaluación no son cerrados, sino que admiten adaptaciones. Los criterios se han de aplicar en función de las personas, contextos, etc.
- *Carácter relacional,* los criterios de evaluación se relacionan directamente con los objetivos y contenidos. También se relacionan con otros elementos como la metodología y, en el caso de la evaluación de aprendizajes, con los criterios de promoción.

3.2.2. Redacción de los criterios de evaluación

A la hora de redactar los criterios de evaluación es importante seguir las siguientes orientaciones:

1. Los enunciados deben comenzar por un verbo en infinitivo que se referirá a los objetivos y contenidos propuestos. Por ello, deberemos encontrar criterios que formulen todo los tipos de contenidos, es decir, conceptuales, procedimentales y actitudinales. A modo de ejemplo, aportamos el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Verbos para la formulación de objetivos y criterios referidos a conceptos, procedimientos y actitudes

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Definir, entender, saber, comprender, decir, reconocer, conocer, explicar, recordar, enumerar, señalar, establecer, situar, etc.	Clasificar, describir, analizar, inferir, interpretar, resumir, manejar, confeccionar, utilizar, elaborar, construir, resolver, planificar, representar, etc	Sentir, Valorar, aceptar, apreciar, tolerar, respetar, defender, interesarse, etc.

Por ejemplo, imaginemos que queremos evaluar a un profesor a través del siguiente objetivo: *Utilizar estrategias de comunicación para adaptarse al lenguaje y modo de pensar del alumno.* Ahora tendríamos que pensar en seleccionar criterios apropiados y podríamos establecer los siguientes: *Hablar con suficiente fluidez, expresarse verbalmente con un vocabulario preciso y correcto, definir con claridad los términos nuevos, estimular y valorar la comunicación entre los participantes.*

Vemos que los criterios empiezan por un verbo en infinitivo y que están directamente relacionados con el objetivo. En este caso, podemos decir que la mayor parte de los verbos que enuncian los criterios son de tipo procedimental al igual que, el objetivo. El único criterio que no sería procedimental es *valorar*, que es de tipo actitudinal, pero que como vemos también guarda relación con el objetivo.

2. Los enunciados deben ser claros, breves, precisos y concretos, expresando el tipo y grado de aprendizaje, formación, adecuación de un programa, etc., a conseguir. Es importante que la formulación del criterio permita identificar claramente qué es lo que estamos observando. Por este motivo, aconsejamos seleccionar verbos que identifiquen claramente lo que queremos evaluar.
3. No deben expresar formas, momentos ni instrumentos de evaluación. Hay que tener en cuenta que en el criterio sólo hay que dejar claro aquellos aspectos que van a ser evaluados. La evaluación, también, requiere de otros elementos como los instrumentos o los momentos, pero estos deberán identificarse separadamente.

3.3. Los estándares

Anteriormente, explicábamos que, una vez seleccionados los criterios, tenemos que delimitar los niveles o estándares de realización. Los estándares vienen a ser los marcos de referencia establecidos con los que vamos a comparar la información que hemos recogido a través de las distintas pruebas de evaluación: exámenes, diarios, escalas de observación, trabajos teóricos, prácticos, etc. Los estándares también reciben el nombre de normotipos. Los estándares o normotipos pueden ser de tres tipos:

1. Criterio: la comparación se realiza entre la información obtenida y los criterios que hayamos establecido previamente. Los objetivos son el criterio principal a utilizar en la evaluación. El procedimiento a seguir es, en primer lugar, concretar los objetivos en criterios y, luego en segundo lugar, comparar los resultados alcanzados con dichos criterios. Zabalza (2003) explica que en la evaluación criterial se comparan los datos obtenidos sobre la situación a evaluar con ese nivel de referencia que marca el criterio (lo que hemos establecido como meta o nivel a alcanzar). Esta evaluación es la más utilizada en situaciones académicas aunque con frecuencia el profesorado la matiza con la evaluación normativa, ya que los criterios se suelen modificar en función de la calidad del grupo.
2. Estadístico: la comparación se establece con un grupo de referencia, a lo que es "normal" que tiene una connotación de típico, usual o promedio en ese grupo. Aquí, la evaluación normativa o relativa se basa en la norma estadística, en lo que resulta habitual en un determinado contexto o grupo de referencia. En este caso, el valor que se da al resultado de la evaluación, no sólo depende de él mismo sino de su posición relativa respecto a los demás miembros de ese grupo. Este tipo de estándares se utilizar para medir la talla, el peso, el cociente intelectual, etc. Por ejemplo, para interpretar el peso de un recién nacido, comparamos su peso con el promedio del peso de la población de origen de ese niño.
3. Personalizado: la comparación tiene lugar en el marco de la propia persona o cosa evaluada. En este caso, se realiza una comparación entre la situación actual (los datos recogidos disponibles en el momento actual sobre la dimensión que se vaya a evaluar) y la situación inicial o anterior de ese sujeto o realidad a evaluar (un programa, centro, etc.). Lo importante desde este tipo de estándares son los valores desde la perspectiva de la evolución (Rodríguez,

2000). Por ejemplo, en la enseñanza se utiliza este tipo de estándares, cuando un profesor compara los resultados obtenidos por un niño en un área determinada con los resultados que ese niño obtuvo al iniciar el curso.

A continuación, vamos a analizar un ejemplo en el que identificamos los componentes en la toma de decisiones que comentábamos antes: criterios, desarrollo de indicadores y estándares o normotipos.

1. En primer lugar, tendríamos que establecer los criterios de evaluación. Si quisiéramos evaluar a las personas que han asistido a un curso de formación en técnicas de laboratorio, un **criterio** podría ser el siguiente: *Trabajar de forma colaborativa con los compañeros en las actividades del laboratorio*.

2. En segundo lugar, deberíamos seleccionar los indicadores apropiados para dichos criterios. Siguiendo con nuestro ejemplo anterior, tendríamos que considerar si seleccionamos indicadores de tipo cualitativo o cuantitativo para valorar dicho criterio. Por lo tanto, el criterio lo podemos desmenuzar en los siguientes **indicadores**:

   - De tipo cualitativo:

     1. Conocer las tareas y responsabilidades asumidas en el trabajo.

     2. Participar en el trabajo en equipo.

     3. Responsabilizarse de las tareas que implica el rol que ocupa en el grupo.

     4. Aportar ideas en el trabajo.

     5. Respetar el trabajo de los diferentes miembros del equipo.

     6. Mostrar iniciativa.

     7. Ayudar a los compañeros.

     8. Evitar conflictos.

   - De tipo cuantitativo:

     1. Siempre 2. Normalmente 3. En algunos casos 4. En raras ocasiones 5. Nunca.

3. En tercer lugar, tendremos que optar entre los tres tipos de normotipos o estándares que existen (estadístico, criterio y personalizado). Para evaluar los indicadores, que ofrecíamos a modo de ejemplo, podríamos tomar como **normotipo o estándar**:

   1. **Estadístico**: evaluar a todo el grupo y luego valorar las actuaciones particulares de cada uno de los miembros y compararlas con los resultados de forma global obtenidos por el grupo.

   2. **Criterio**: en el caso de indicadores cualitativos, se tendría que establecer de antemano uno o varios criterios que determinen que el alumno trabaja colaborativamente. En este caso el evaluador puede decidir que los criterios mínimos de aceptación sería en el primer caso:

      1. Paticipar en el trabajo en equipo.

      2. Responsabilizarse de las tareas que implica el rol que ocupa en el grupo.

      3. Aportar ideas en el trabajo.

En el caso de indicadores cuantitativos, un evaluador podría optar por aceptar como superado a aquel alumno que *por lo menos algunas veces* manifestara ese criterio.

3. **Personalizado**: el evaluador compararía la evolución del alumno desde que comenzó el curso de formación hasta que lo terminó y valoraría si ha conseguido progresar suficientemente.

3.4. Evaluación criterial

Una vez definidos los criterios de evaluación, pasaremos a analizar las características de la evaluación criterial. En este sentido, entendemos por evaluación criterial a aquella que se realiza a través de determinados criterios de evaluación.

A continuación, señalaremos las características de la evaluación criterial partiendo de un esquema comparativo entre evaluación normativa y evaluación criterial elaborado por Rivas (1997) (Cuadro nº 2). Consideramos que este cuadro, a pesar de haberse creado para diferenciar ambos tipos de evaluación en la evaluación de los aprendizajes, puede transferirse básicamente a otros ámbitos de la educación como la evaluación de la formación, la evaluación de centros, programas, etc.

Cuadro 2. Comparación entre evaluación normativa y evaluación criterial (Rivas, 1997)

Dimensiones de Diferenciación	Evaluación normativa	Evaluación criterial
Objetivo de la evaluación	Clasificación. Diferenciar entre sujetos por el rendimiento	Determinar qué competencias tiene el sujeto
Universo de referencia	Población de sujetos o grupos	Dominio instruccional
Amplitud del universo de medida	Universo amplio: materia	Universo especificado: definido operativamente
Complejidad del universo de medida	Universo homogéneo	Universo heterogéneo. Sectores
Poder de generalización	Alto	Específico y concreto a objetivos y dominio instruccional
Estabilidad temporal	No deseable inestabilidad =error	Asumida el cambio educativo es un hecho definitorio
Definición teórica en la construcción de los observables	Alto: validez de constructo	Bajo: validez de contenido
Elaboración de los instrumentos	Individual o externa/comercial	Colectiva:profesores/ departamento
Tratamiento de la información interna	Psicométrico clásico	Diferenciación homogeneización
Resultado en las pruebas	Puntuaciones directas y puntuaciones normalizadas	Porcentajes diferenciados por objetivos y/o objetivos
Punto de corte	Dependiente de la ejecución del grupo o externo	Exigencia de la tarea. Global y diferenciado
Utilidad instruccional	Inespecífica	Alta: Ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje
Costo	Bajo para uso concreto. Alto si es de uso personal	Alta aplicable a evaluaciones muy relevantes

Primeramente, iniciaremos la diferenciación del objetivo en ambos tipos de evaluación. Mientras que en la evaluación normativa se persigue, fundamentalmente, clasificar los sujetos

en función del rendimiento. En la evaluación criterial intenta determinar la competencia que posee un sujeto en el ámbito que se evalúa.

El universo de referencia o grupo que se tiene en cuenta la hora de valorar el rendimiento tiene un matiz diferente en ambas evaluaciones. La evaluación normativa compara al sujeto con su grupo de clase como mínimo, o con una amplia muestra que debe ser representativa de la población. En cambio, en la evaluación criterial, la población se reduce solamente al ámbito concreto del dominio instruccional de una determinada habilidad.

Con respecto al universo de la medida, en el caso de la evaluación normativa, se refiere al menos a un área o asignatura. Mientras que, en la evaluación criterial, el universo no es tan amplio, ya que se reduce el ámbito al referirse a la destreza u objetivo que se pretende alcanzar.

La evaluación normativa tiende a presentar una mayor homogeneidad en el conjunto de elementos que pretende medir. La evaluación referida al criterio suele tener como punto de referencia aspectos más dispersos y heterogéneos.

Por otra parte, la evaluación normativa persigue la generalización amplia, mientras que las pruebas con referencia al criterio tiene una intención más reducida al intentar establecer relaciones con la destreza o dominio instruccional que se pretende evaluar.

En cuanto a la estabilidad de resultados, la evaluación normativa intenta alcanzar la más alta estabilidad de resultados frente a la evaluación criterial que persigue el cambio provocado por la educación.

La evaluación a través de la norma se orienta hacia una validez de constructo frente a la evaluación de criterio que persigue una validez de contenido.

La elaboración de instrumentos de evaluación tiende a realizarse individualmente o de forma comercial en la evaluación criterial, mediante su aplicación a grandes muestras. La elaboración de instrumentos de medida en la evaluación criterial suele realizarse por el conjunto de los profesores o el Departamento.

En cuanto al tratamiento de la información suele ser de carácter psicométrico en las pruebas referidas a la norma, frente a la búsqueda de diferenciación y homogeneización en el caso de la evaluación criterial.

En la evaluación normativa, los resultados de las pruebas suele darse mediante puntuaciones directas o puntuaciones normalizadas, mientras que la evaluación criterial tiende a proporcionar la información mediante porcentajes diferenciados por objetivos y contenidos, que no exigen otra referencia que la puramente porcentual.

Con respecto al punto de corte, es decir, aquel nivel a partir del cual se considera que la prueba se considera superada, en el caso de la evaluación referida a la norma, ese punto viene determinado externamente, y está definido por la realización del grupo que se considera como de referencia o identificador del sujeto y con el cual se comparan las ejecuciones. Mientras que en el caso de la evaluación criterial, el punto de corte dependerá de la dificultad de la tarea.

La utilidad instruccional de la evaluación referida a la norma es inespecífica en el sentido en que se realiza una evaluación como comparación con el grupo. Por el contrario, en la evaluación referida al criterio, la utilidad instruccional es alta porque, en este caso, la evaluación va relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por último, el coste de la evaluación normativa es bajo si se realiza a nivel individual y para un grupo reducido, pero el coste se dispara cuando se pretende que su generalización sea mayor. Mientras que la evaluación criterial tiene un coste más alto.

A pesar de haber presentado este cuadro como clarificador en cuanto a las diferencias entre ambos tipos de evaluación, también apreciamos, como afirma Rodríguez (2002), que algunas de las oposiciones que se muestran en el cuadro no son exactamente asumibles. Así, por ejemplo, en el caso de la utilidad instruccional, no creemos conveniente presentarla como rasgo contrapuesto, ya que una evaluación formativa de índole normativa puede contribuir a poner de manifiesto las dificultades de un determinado programa o un proceso de enseñanza de modo similar al que podría aportar una evaluación criterial.

Otro ejemplo, lo constituye la diferenciación que propone Rivas (1997) en cuanto al coste. En ese sentido, estamos de acuerdo en cuanto al coste de la evaluación normativa, pero no consideramos que la evaluación criterial sea de coste alto o que sea aplicable a situaciones muy relevantes. De hecho, en nuestro país, la evaluación de los aprendizajes en la educación formal se realiza a través de la evaluación criterial. Por ello, vemos que su uso está bastante extendido entre los maestros y no está relegado a circunstancias relevantes como dice el autor.

Finalmente, siguiendo a Rivas (1997), concluiremos señalando algunas de las características más destacables de la evaluación criterial:

- La finalidad de la medida-evaluación es poder averiguar con precisión el *status* o la posición de un sujeto respecto a un dominio conductual bien definido y homogéneo.
- La interpretación es directa: asocia la ejecución resultante con las tareas desarrolladas.
- Existe un punto de corte previamente establecido.
- El criterio es absoluto, ya que depende únicamente de la tarea misma.
- Existe un requisito indispensable, el área o dominio conductual a medir debe estar acotado y descrito inequívocamente.

ACTIVIDADES

1. Siguiendo con la propuesta de evaluación que vienes desarrollando desde el módulo I, propón dos o tres criterios de evaluación y establece los demás componentes de juicio de valor en la evaluación. En definitiva, por un lado te pedimos:
   - En primer lugar, que desarrolles algunos criterios de evaluación.
   - En segundo lugar, que selecciones indicadores apropiados para cada uno de los criterios de evaluación.
   - Por último, elige un normotipo determinado para cada uno de los criterios.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.

CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

COMITÉ CONJUNTO DE ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.

MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE de la Universidad y Ed. Horsori.

M.E.C. (1990): (LOGSE): Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

M.E.C. (2002): (LOCE): Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre de Calidad de la Educación.

M.E.C. (2003): Real Decreto 830/2003 de 27 de Junio por el que se establecen las enseñanza comunes de la educación primaria.

MONEDERO, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.

RIVAS, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.

RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. (2002). Los criterios de evaluación. Una zona fronteriza entre los contenidos/objetivos y la evaluación. En Medina, A.; Rodríguez, J. L. y Sevillano, M. L. *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum en instituciones educativas* (885-904). Madrid: Universitas.

RODRIGUEZ NEIRA, T. (coord.) (2000). *La evaluación en el aula*. España: Nobel.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. A. (1992). *Criterios de evaluación*. Madrid: Alambra Longman.

ZABALZA, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

— (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Evaluar implica los siguientes procesos:
   a) Medir y comparar con un parámetro de referencia.
   b) Medir, comparar y tomar decisiones.
   c) Medir y tomar decisiones.
   d) Ninguna de las anteriores.

2. A la hora de emitir un juicio, son necesarios tres componentes:
   a) Criterios, indicadores, y técnicas de evaluación.
   b) Criterios, normotipos y técnicas de evaluación.
   c) Criterios, indicadores, y normotipos.
   d) Criterios, normotipos y técnicas.

3. Algunas de las características que presentan los criterios de evaluación son las siguientes:
   a) Referencial, flexible y relacional.
   b) Referencial, integral y básico.
   c) Referencial, integral, y básico.
   d) Todas las anteriores son ciertas.

4. Cuando formulamos un criterio de evaluación debemos:
   a) Incluir en su formulación la técnica y el momento de evaluación.
   b) Comenzar por un verbo en infinitivo que se relacione con algún objetivo y contenido propuesto.
   c) Ser breves, concisos y claros en sus enunciados.
   d) La respuesta b y c son correctas.

5. Los estándares o normotipo pueden ser:
   a) Personalizado y de criterio.
   b) Normativo y de criterio.
   c) Personalizado y normativo.
   d) Todas las anteriores son correctas.

6. En el estándar estadístico
   a) La comparación se realiza entre la información obtenida y los criterios o estándares que hayamos establecido previamente.
   b) La comparación tiene lugar en el marco de la propia persona o cosa evaluada.
   c) La comparación se establece con un grupo de referencia, a lo que es "normal" que tiene una connotación de típico, usual o promedio en ese grupo.
   d) La b y c son correctas.

7. En una evaluación de la enseñanza, se compara los resultados obtenidos por un profesor en un destreza determinada (como por ejemplo, la motivación) con los resultados que ese profesor obtuvo al iniciar el curso. En este caso se trata de un normotipo:
   a) Estadístico.
   b) Normativo.
   c) Personalizado.
   d) Todas las anteriores son correctas.

8. En el caso de la evaluación criterial el punto de corte:
   a) Viene determinado externamente y está definido por la realización del grupo que se considera como de referencia o identificador del sujeto.
   b) Dependerá de la dificultad de la tarea.
   c) Vendrá determinado externamente e internamente y está definido por la realización del grupo que se considera como de referencia o indicador del sujeto.
   d) Todas las anteriores son correctas.

9. Con respecto al universo de la medida, en el caso de la evaluación criterial
   a) Se refiere al menos a un área o asignatura.
   b) Se reduce el ámbito al referirse a la destreza u objetivo que se pretende alcanzar.
   c) Se refiere a todas las áreas o asignaturas.
   d) La respuesta b y c son correctas.

10. Los criterios de evaluación son importantes:
    a) Para mantener la coherencia entre los objetivos y la evaluación.
    b) Como referente para los sujetos, centros, instituciones, etc., evaluados.
    c) Porque de ellos va a depender la elección del resto de los elementos y decisiones que se adopten en la evaluación.
    d) Todas las anteriores son correctas.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. b	6. c
2. c	7. c
3. d	8. b
4. d	9. b
5. d	10. d

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Educación formal. Tiene las siguientes características: es institucional en su actividad, consciente en su actividad, formativa en sus propósitos, sistemática en su realización y limitada en su duración.

Punto de corte. Valor que dentro de un continuo de medida sobre el que se puede situar la ejecución de un sujeto, sirve para diferenciar el grado de suficiencia del grado de insuficiencia

Validez de contenido. Es cuando se puede razonar que un instrumento mide lo que dice medir si existe una base lógica y empírica para la selección del contenido del mismo: se trata de presisar el grado en que los sujetos a quienes se aplica la prueba poseen el rasgo que los resultados en tal prueba ponen de manifiesto.

Validez de constructo. Hace referencia a la naturaleza de lo que se mide. Identifica los valores o niveles y constituye el objeto o variable. Suele denominarse validez estadística.

Criterios de promoción. Son los que el alumno debe superar para poder promocionar de un ciclo o curso al siguiente, y que cuando finaliza una etapa o nivel son los que sirven como referencia para decidir si el alumno ha alcanzado la titulación correspondiente.

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. Marco conceptual de la evaluación

Módulo 2. Modelos de evaluación

Módulo 3. Criterios e indicadores de evaluación

Módulo 4. La recogida de información en el proceso de evaluación

Módulo 5. Análisis e interpretación de la información y la elaboración de informes de evaluación

Módulo 6. Ámbitos básicos de la evaluación

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Este apartado trata de clarificar aquellos aspectos relacionados con la recogida de la información en el proceso de evaluación. El interés de esta temática viene definida en la medida en que la toma de decisiones, que se lleva a cabo en el proceso de evaluación, reposará, inexcusablemente, en la calidad de la información obtenida. Así, cuestionarnos sobre el objetivo de la recogida de información, el tipo y la calidad de la información recogida, etc. serán aspectos fundamentales en este proceso que condicionará, en buena medida, la calidad de la evaluación realizada.

El módulo V intenta organizar y sintetizar el conocimiento en torno al proceso de recogida de información, diferenciando el proceso de evaluación del proceso de recogida de información y de medición, las funciones de la recogida de información, las principales técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación y aportando algunos criterios, que puedan servir al psicopedagogo(a), para una selección de técnicas adecuada al objeto y contexto de la evaluación.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

En este módulo, los aprendizajes que pretendemos alcanzar con el alumnado serán los que, a continuación, se enumeran:

- Conocer las diferentes técnicas e instrumentos a utilizar para la recogida de información en evaluación.

- Identificar el proceso a seguir en cada una de los instrumentos seleccionados.
- Capacitar para la selección de la técnica más adecuada para cada contenido de evaluación.
- Valorar las principales ventajas o aportaciones de cada una de las técnicas en una situación evaluativa.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

4.1. Definición de la recogida de información. Funciones

4.2. El proceso de recogida de información y de medida en el proceso de evaluación

4.3. Las principales técnicas e instrumentos de recogida de información

4.3.1. Las técnicas de encuesta

4.3.1.1. Entrevista

4.3.1.2. Cuestionario

4.3.1.2.1. Las etapas en la elaboración de un cuestionario

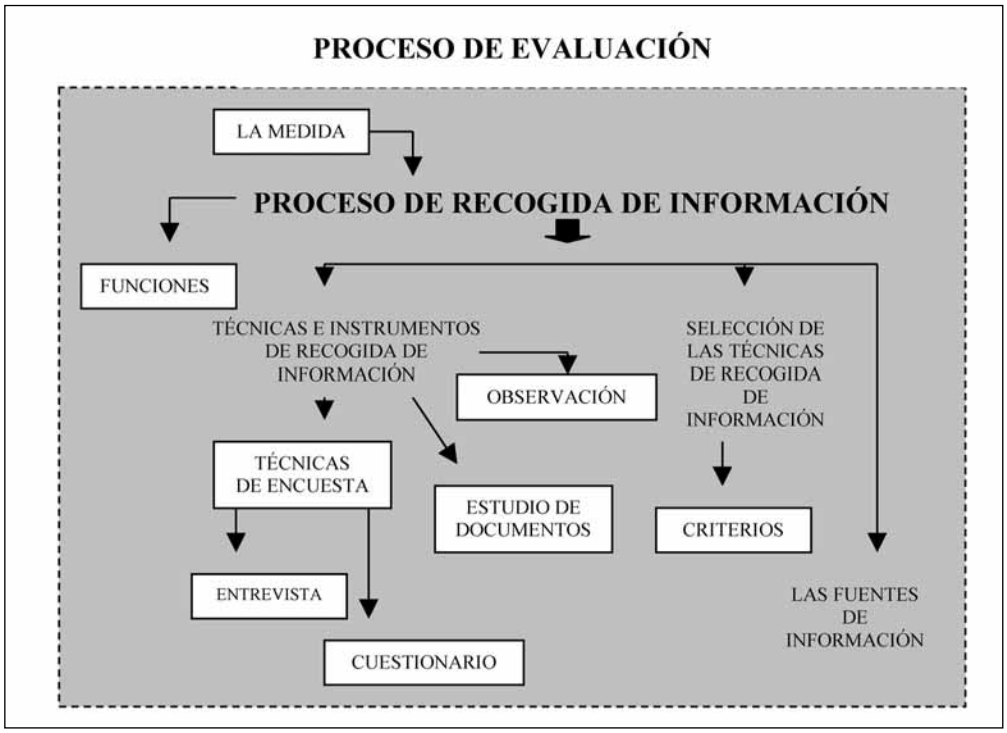
4.3.2. La observación

4.3.3. El estudio de documentos

4.4. La selección de las técnicas de recogida de información

4.5. Las fuentes de información

Figura 1. Organizador del módulo *La recogida de información en el proceso de evaluación*



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

4.1. Definición de la recogida de información. Funciones

La información recogida en un proceso de evaluación resulta de importancia capital en la medida en que los juicios y toma de decisiones que se lleven a cabo reposarán en la calidad de la información obtenida. Así, cuestionarnos sobre el objetivo de la recogida de información, el tipo y la calidad de la información recogida, etc. serán aspectos fundamentales en este proceso.

Cuando hacemos referencia al concepto de recogida de información lo hacemos en los términos que lo expresa De Ketele y Roegiers (1999, 17), cuando enuncian:

> la recogida de información puede ser definida como el proceso organizado que se efectúa para obtener información a partir de fuentes múltiples, con el propósito de pasar a un nivel de conocimiento o de representación de una situación dada a otro nivel de conocimiento o de representación de la misma situación, en el marco de una acción deliberada, cuyos objetivos han sido claramente definidos y que proporciona garantías suficientes de validez.

En términos generales, tal y como especifican De Ketele y Roegiers (1999, 12) se inicia un proceso de búsqueda de información para concretar algunas de las funciones siguientes (cuadro 1):

a) *Función predictiva*

La recogida de información se efectúa antes de emprender una nueva acción para evaluar las posibilidades de éxito de (...), es decir, se realiza un diagnóstico.

b) *Función reguladora*

En este caso se recoge información para verificar la eficacia de una acción, un funcionamiento o un sistema con la finalidad de proponer modificaciones. La regulación puede estar al servicio tanto de un grupo de personas como de un sistema.

c) *Función formativa*

Se recoge información para actuar en base a necesidades identificadas. La función formativa está orientada hacia el individuo.

d) *Función certificadora*

La recogida de información está encaminada hacia una función de certificación cuando se recoge información para tomar una decisión de tipo dicotómico. Junto a la función certificadora, se encuentra la función de ordenación, que consiste en atribuir una puntuación a diferentes personas a fin de comparar sus rendimientos respectivos.

e) *Función preventiva*

Permite anticipar situaciones y reacciones específicas, y se examinan las consecuencias probables. La diferencia con la función predictiva es su carácter incierto.

f) *Función prospectiva*

La función prospectiva aparece en la recogida de información cuando se realiza en torno al estudio del futuro remoto.

g) *Función de control de calidad*

Esta es una función, la de control de calidad, asociada a la producción de bienes o de servicios y consiste en comprobar, de manera regular, si los objetivos establecidos se respetan en la práctica. La función de control de calidad se asocia a una evaluación de regulación de carácter constante y que da lugar a adaptaciones concretas.

h) *Función descriptiva*

La recogida de información se realiza para describir fenómenos o situaciones.

i) *Función heurística*

La emisión de hipótesis pertinentes que, posteriormente, serán sometidas a actividades de control supone la función heurística de la recogida de información.

j) *Función de verificación*

Cuando el proceso de recogida de información persigue una función de verificación, consiste en medir las variables con la finalidad de verificar una hipótesis.

k) *Función de desarrollo*

En este caso, la función de desarrollo puede consistir en desarrollar o en concebir una organización, una teoría, una herramienta, etc.

Cuadro 1. Funciones de la recogida de información

FUNCIONES DE LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Función predictiva
Función reguladora
Función formativa
Función certificadora
Función preventiva
Función prospectiva
Función de control de calidad
Función descriptiva
Función heurística
Función de verificación
Función de desarrollo

No obstante, nos interesa trasladar esta clasificación al ámbito de la evaluación. En este sentido, recordemos que en el módulo I – conceptualización de la evaluación– ofrecíamos una clasificación atendiendo a las finalidades de la evaluación. En ese momento, identificábamos que el proceso de evaluación podía encaminarse a funciones de certificación, de regulación y de orientación, evidentemente, la recogida de información estará al servicio de cada una de estas finalidades.

4.2. El proceso de recogida de información y de medida en el proceso de evaluación

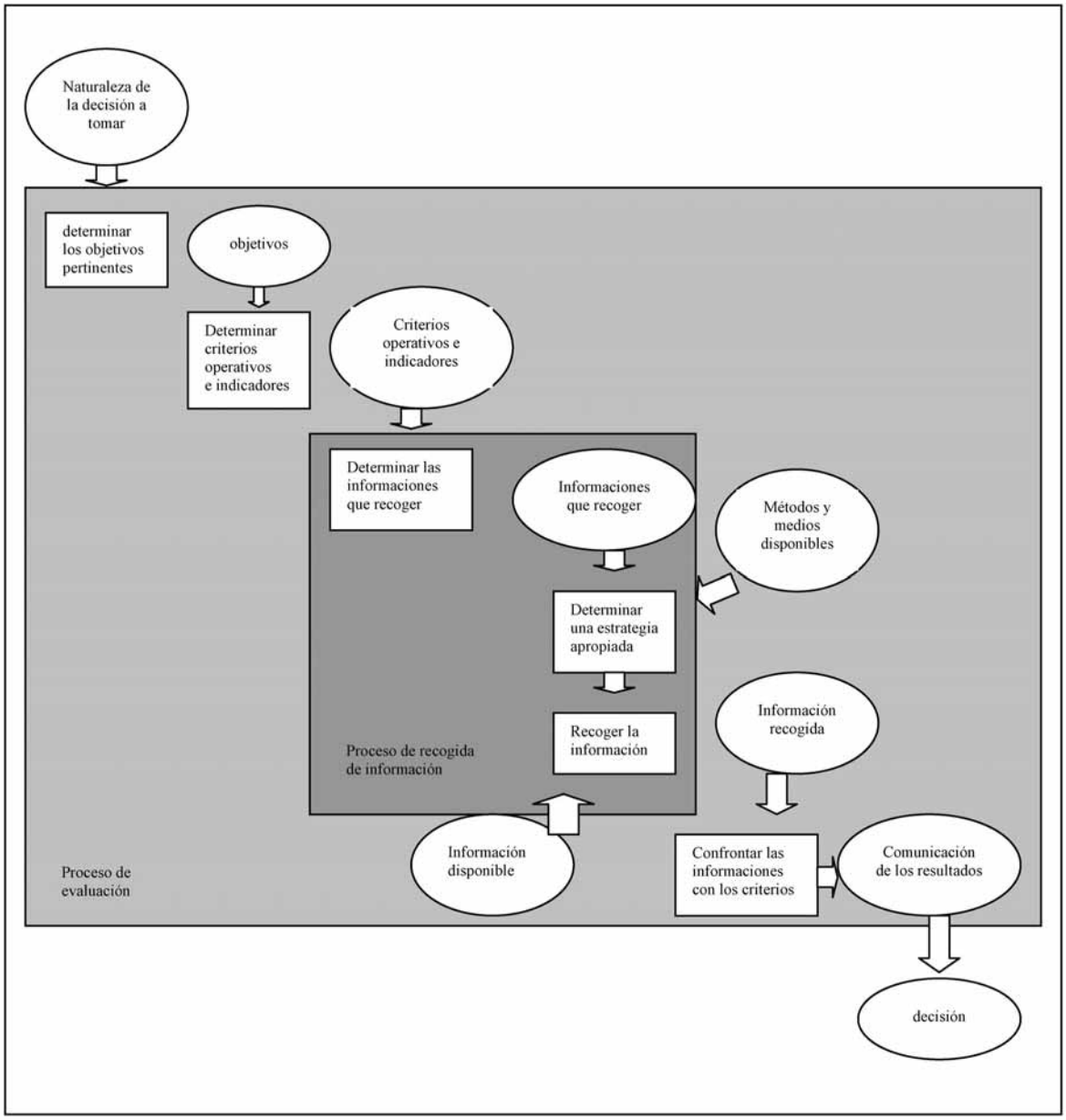
A partir de lo enunciado anteriormente, se deduce que el proceso de recogida de información forma parte del proceso de evaluación, es decir, es un momento o fase incluida en el proceso de evaluación. Adjuntamos una figura, elaborado por De Ketele y Roegiers (1999, 87), que

expresa no sólo la relación entre un proceso y otro, sino los input y productos de cada proceso (figura 2).

Así, observamos, claramente, que en el proceso de evaluación la naturaleza de la decisión a tomar constituye el referente principal, y el resultado de dicho proceso será la decisión o, en el caso de que quien decida no sea el evaluador(a), un esbozo de resultados que permita a la persona o a las personas sobre la que recae la decisión poder tomarla.

En el caso del proceso de recogida de información, tal y como se desprende de la figura, los referentes serán los criterios operativos elaborados a partir de los objetivos, los métodos y técnicas posibles para la recogida de información y el conjunto de informaciones disponibles. Este proceso aportará como resultante la información recogida.

Figura 2. El proceso de recogida de información (De Ketele y Roegiers (1999, 87)



Por otro lado, es necesario, también, clarificar la manera en que la *medida* contribuye al proceso de evaluación. Tal y como hemos estado manteniendo, la evaluación es una actividad intencional y que requiere de objetividad y sistematización. En este sentido, evaluar implica, como expresamos anteriormente, recoger información para fundamentar las decisiones.

Para Cabrera y Espín (1986) *medir* es "un conjunto de acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa (expresada en número su cantidad o grado) sobre cualquier hecho o comportamiento".

Por otro lado, De Ketele y Roegiers (2000, 95) identifican cuatro categorías de información según el tipo de codificación que permitan (cuadro 2):

Cuadro 2. Categorías de información según el tipo de codificación (De Ketele y Roergiers (2000, 95)

CATEGORÍAS DE INFORMACIÓN SEGÚN EL TIPO DE CODIFICACIÓN		
1ª CATEGORÍA	Comprende la información que resulta codificada de un modo natural bajo la forma de una medida (generalmente de carácter ordinal)	La recogida de datos de tipo numérico: Número de alumnado matriculado en Psicopedagogía, edad, aprobados en determinada asignatura, etc.
2ª CATEGORÍA	Comprende aquellas informaciones que pueden codificarse directamente bajo la forma de una medida (nominal u ordinal) cuando las variables a medir y sus valores han sido definidos de antemano.	Sexo 1= mujer 2= hombre
		Codificación de categorías profesionales 1= Catedrático 2= Titular de Facultad 3= Titular de Escuela 4= Asociado 5= Ayudante
3ª CATEGORÍA	Comprende aquellas informaciones que no están codificadas de partida, pero que pueden ser objeto, posteriormente, de un proceso de medida.	La formación requerida para un puesto de trabajo. A posteriori, se identificarían como en el caso anterior.
4ª CATEGORÍA	Comprende aquellas informaciones que o no pueden codificarse en forma de medida o no se desea hacerlo.	Opiniones

MOD 4

Desde estos presupuestos, la medición se pone al servicio del proceso de recogida de información siempre y cuando la información se pueda codificar, es decir, esté relacionada con las tres primeras categorías.

En algunos momentos, ya comentados en el módulo I –*Conceptualización de la evaluación*–, aparecía el concepto de evaluación reducido a la medición. Advirtamos que decimos que requiere de la medición, pero la evaluación no debe circunscribirse a ella.

4.3. Las principales técnicas e instrumentos de recogida de información

Una vez que hayamos decidido sobre qué aspectos o cuestiones vamos a recoger información es necesario establecer una estrategia, entendiendo por ésta:

> el conjunto coordinado de métodos, de procesos y de técnicas consideradas como pertinentes de cara al objetivo que se persigue. De Ketele y Roegiers (1999, 151).

Por tanto, determinar una estrategia implica seleccionar, fundamentalmente, métodos y técnicas. Es necesario puntualizar, también, que no se tiene por costumbre el uso de un solo método para recopilar toda la información, sino que se utilizarán diversos métodos que nos faciliten toda la información necesaria.

Efectivamente, a la hora de obtener información para la evaluación es necesario recurrir a diferentes técnicas e instrumentos. El diseño de la evaluación debe tener en cuenta algunos requisitos generales entre los que destacamos algunos de los señalados por Castillo y Cabrerizo (2003, 168):

a) Ser múltiples y variados.

b) Dar información válida de lo que se pretende conocer.

c) Utilizar diferentes formas de expresión (orales, escritas, gráficas, etc.).

d) Poder ser aplicables en situaciones habituales.

Las técnicas de recogida de información deben poseer validez y fiabilidad. La fiabilidad es la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida (Bisquerra, 1987). Es decir, la fiabilidad mide la consistencia, y ésta hace referencia a la exactitud y consistencia de las medidas, por lo que es necesario que el instrumento de medida sea adecuado, esté bien calibrado y mida exactamente aquello que pretende captar de la realidad. La validez interna de un instrumento hace referencia a su estructura interna.

Seguidamente, abordaremos de manera sintética las principales técnicas utilizadas en el ámbito de la evaluación (cuadro 3). Todas estas técnicas se pueden considerar desde cualquier perspectiva metodológica. Recomendamos, no obstante, la consulta de manuales específicos para una mayor profundización en esta cuestión, entre los que se encuentra la aportación de Pérez Juste (1989).

Cuadro 3. Técnicas e instrumentos de recogida de información

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	
TÉCNICAS DE ENCUESTA	Entrevista Cuestionario
OBSERVACIÓN	Notas de campo Diarios Registros anecdóticos Listas de control o sistemas de signos Escalas valorativas Sistemas de categorías
ESTUDIO DE DOCUMENTOS	

4.3.1. Técnicas de encuesta

Esta técnica consiste en la obtención de información a través de la interrogación, es decir, a través de preguntas realizadas a la población o a una muestra, permitiéndonos interpretar la realidad a partir de sus manifestaciones. Las técnicas de encuesta incluyen la entrevista y el cuestionario.

4.3.1.1. La entrevista

La finalidad fundamental de la entrevista es obtener información relevante para una evaluación a través de una serie de preguntas que el entrevistador(a) realiza al encuestado a partir de los objetivos que se han definido. Es, según la define Colás y Buendía (1992, 212):

> un modo directo de recogida de datos en el que se da una relación personal entre quien los recoge y quien los ofrece.

Bisquerra (1989, 103) nos realiza una serie de recomendaciones en el momento de su planificación:

1. Especificar las variables objeto de estudio, es decir, determinar qué se pretende estudiar o medir.
2. Decidir el tipo de preguntas y el modo de respuesta. Las opciones posibles nos derivará a una entrevista más o menos estructurada.
3. Construir el guión de la entrevista permitiendo orientar el transcurso de la entrevista. Según el tipo de entrevista que llevemos a cabo tendrá un carácter más o menos flexible.

Colás y Buendía (1992, 213), también, nos llaman la atención acerca de algunos aspectos básicos, en cada una de las fases de la entrevista, para conseguir buenos resultados:

– *En relación con la preparación de la entrevista*

- El entrevistador debe procurar una buena impresión. Las tres cualidades básicas que debe ofrecer al entrevistado son aceptación, comprensión y sinceridad.
- Debe haber un ambiente acogedor y relajante.
- El entrevistado debe conocer el objetivo de la entrevista y los motivos que justifican su realización, comunicándosele el carácter confidencial y anónimo de la información facilitada.
- El guión de la entrevista debe incorporar los objetivos y aspectos que se van a tratar y si la entrevista es estructurada cada aspecto incluirá una o varias preguntas.

– *En relación con la ejecución de la entrevista*

- Presentación y explicación de los aspectos anteriormente señalados.
- La encuesta podrá tenerla el entrevistador en la mano, pero las preguntas deben realizarse de la manera más natural posible, evitando el interrogatorio.
- El entrevistador no debe dar nunca su opinión y por consiguiente no se admite ningún tipo de discusión ni de justificación.

– *En relación con las conclusiones de la entrevista*

- Si las respuestas no se anotan en el momento de la entrevista, podemos correr el riesgo del olvido, afectando negativamente a los resultados de la encuesta y puede, por otro lado, producir cierta distorsión en el recuerdo.
- Por ello, es recomendable ir recogiendo notas precisas y, si lo permite el entrevistado, puede grabarse, por lo que la información gana en veracidad y fiabilidad.
- El final de la entrevista debe de terminar en un clima de cordialidad.

Los tipos de entrevista principales se diferencian en función del mayor o menor grado de estructuración a la que están sujetas. De esta manera, diferenciamos entre *entrevista estructurada*, para referirnos a aquella en la que se sigue un esquema o guión previo y cerrado de cuestiones que se irán abordando en el orden y presentación establecidos. Por otro lado, la *entrevista semiestructurada*, aquella más flexible y abierta en la que el entrevistador(a) puede realizar algunas modificaciones, ya sea para alterar el orden, la forma de preguntar o el número de preguntas a realizar, durante el transcurso de la entrevista, en función de las respuestas de la persona entrevistada y, por último, la *entrevista abierta*, en la que existe una ausencia de guión previo adquiriendo la apariencia de una conversación informal.

Matizando algo más esta diferenciación, Castillo y Cabrerizo (2003, 199) recurren a dos figuras (figura 3 y 4) en las que tratan de distinguir la entrevista estructurada y abierta, atendiendo a la relación entre el entrevistador(a) y la persona entrevistada y la manera en que se desarrolla dicha entrevista:

Figura 3. Esquema de la entrevista estructurada (Castillo y Cabrerizo, 2003, 199)

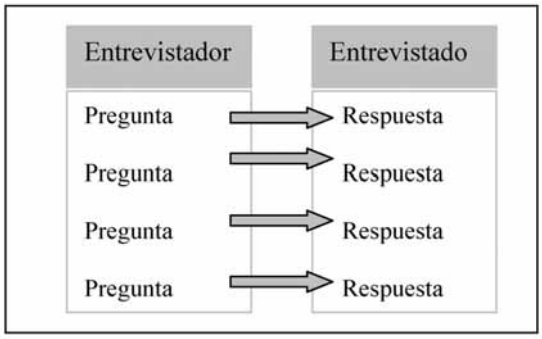


Figura 4. Esquema de la entrevista abierta (Castillo y Cabrerizo, 2003, 201)

Las ventajas e inconvenientes de esta técnica, como instrumento de recogida de información, podemos sintetizarlas, según Colás y Buendía (1992, 214) en las siguientes:

–*Ventajas*

1. Con la entrevista se puede recoger información de personas con bajo nivel cultural.
2. Permite conocer, además de las respuestas, el estado de ánimo y el ambiente de la persona entrevistada.
3. Es posible obtener mayor información que con los cuestionarios cuando se trata de cuestiones comprometidas.

– *Limitaciones*

1. El sesgo que puede introducir el entrevistador(a) por diversas influencias que puede ejercer durante el desarrollo de la misma.
2. No mantiene de forma tan evidente el anonimato de las respuestas como el cuestionario.
3. Es necesario que los entrevistadores sean expertos, para que los datos recogidos sean lo más fiables posibles.

4.3.1.2. Cuestionario

Los cuestionarios son, según Cabrera (2000, 210), un instrumento útil que "recoge informaciones sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas". Rodríguez, Gil y García (1996, 185) añaden "es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad".

El cuestionario consiste en una serie de preguntas o cuestiones intencionales con la finalidad de recoger de manera sistemática y ordenada información acerca del objeto de evaluación. Se pretende conocer lo que hacen, piensan u opinan los encuestados mediante preguntas presentadas por escrito. Por tanto, las diferencias entre el cuestionario y las entrevistas, recaen en su forma de aplicación.

Morales (1972) nos aporta algunas normas a tener presentes en su elaboración:

1. La redacción de las preguntas ha de ser clara y permitir una única interpretación.
2. No se debe preguntar directamente si no se sabe con certeza de que se va a responder con sinceridad.
3. No se deben hacer más preguntas que las necesarias. No obstante, podríamos incluir algunas preguntas de consistencia, es decir, aquellas que permiten corroborar la veracidad de las respuestas.
4. Los resultados del análisis sólo deben ser aplicados al grupo al que se le ha suministrado el cuestionario.
5. Es recomendable realizar, previamente, y a un número inferior de personas, el cuestionario para detectar posibles puntos débiles en el instrumento.

4.3.1.2.1. Las etapas en la elaboración de un cuestionario

La elaboración de un cuestionario, como de cualquier otro instrumento de recogida de información, es una tarea que requiere un procedimiento cuidadoso en el que se deben seguir una

serie de pasos si pretendemos garantizar su aplicabilidad. Bisquerra (1989, 98) nos sugiere una propuesta de etapas en la construcción de un cuestionario. Éstas son:

1. Formulación de los objetivos que se pretenden cubrir.
2. Definición operativa completa de las variables objeto de estudio.
3. Redacción de las preguntas.

La redacción de las preguntas es uno de los momentos de mayor interés en la elaboración de un cuestionario. Hemos escogido una clasificación amplia, propuesta por Sierra (1985) en la que se puede apreciar la diversidad de tipos de preguntas que pueden participar en un cuestionario.

En esta clasificación que, a continuación, describimos gráficamente (cuadro 4), podemos advertir el uso de tres criterios diferentes para agrupar el tipo de preguntas. Así, presenta un bloque en el que diferencia distintos tipos de preguntas atendiendo a la contestación que emite la persona encuestada, un segundo bloque, en el que aparecen diferenciadas las preguntas en función de la naturaleza del contenido y, por último, un bloque en el que se distinguen las posibles preguntas a partir de la finalidad de desempeñar en el cuestionario.

Cuadro 4. Clasificación de preguntas según su finalidad, naturaleza del contenido y modo de respuesta según Sierra (1985)

SEGÚN LA CONTESTACIÓN DEL ENCUESTADO	**Abiertas**	Cuando no se especifica ningún tipo de respuesta y se admiten tantas como personas encuestadas
	Cerradas	Estas preguntas sólo admiten la respuesta de SÍ o No, a veces se admite "no sabe" o no contesta"
	Categorizadas	Se aportan una serie de categorías como posibles respuestas a la cuestión planteada. Se recomienda incluir una categoría de "otras, cuáles" para recoger todas las opciones.
SEGÚN LA NATURALEZA DEL CONTENIDO	**Identificación**	Se refieren a las características de la persona encuestada (edad, sexo, etc.)
	Contenido	Nos informan sobre hechos o realidades concretas y objetivas (categoría profesional: asociado, titular de escuela, titular de facultad, catedrático)
	Acción	Se refieren a las actividades de los encuestados (qué hace en su tiempo libre: leo, realizo actividades al aire libre, me reúno con conocidos)
	Información	Informan sobre los conocimientos que tiene la persona encuestada sobre un tema concreto
	Intención	Estas preguntas buscan conocer las intenciones o propósitos de los encuestados
	Aspiraciones	Sirven para conocer los deseos de los encuestados
	Opinión y creencias	Son preguntas que nos acercan a los juicios o ideas de los encuestados sobre temas puntuales
	Introducción	Son las preguntas para iniciar el cuestionario o pasar de una pregunta a otro
	Filtro	Pretende eliminar a las personas que no podrían contestar a la siguiente pregunta
	Consistencia	Persiguen conocer la veracidad de las respuestas. Son preguntas parecidas que se presentan distanciadas unas de otras
SEGÚN LA FINALIDAD DE LAS PREGUNTAS	**Directas**	Buscan descubrir aquello que realmente expresan
	Indirectas	Averiguan los implícitos que conllevan las diferentes opciones de respuesta a las preguntas planteadas

Entre las recomendaciones generales a considerar en la elaboración de las preguntas, que conforman el cuestionario, resaltaríamos aquellas que aportan Rodríguez, Gil y García (1996, 194):

a) Sólo deben formularse preguntas que estén relacionadas con el problema estudiado.

b) Es preferible no plantear preguntas sobre lo que puede conocerse por otros medios, a menos que se desee contrastar un hecho observado o una información recogida en un documento, etc.

c) La elección de las preguntas debe hacerse teniendo en cuenta el modo en que van a codificarse las respuestas.

d) Las preguntas nunca deben de ser de una especial dificultad para los encuestados.

e) La contestación de las preguntas no debe suponer un gran esfuerzo para los encuestados.

f) Deben evitarse las preguntas confidenciales.

4.3.2. Observación

La observación es otra de las técnicas utilizadas para la recogida de información en los procesos de evaluación. Se centra en la obtención de información sobre las conductas y acontecimientos y, en general, en cualquier tipo de manifestación de la forma de ser o actuar.

La observación es "un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración" (Postic y De Ketele, 1992, 17). Vamos a analizar la observación atendiendo a una clasificación que se centra en tres aspectos: el objeto, el nivel de sistematización de la observación y el papel que adopta el observador (cuadro 5).

Cuadro 5. Tipos de observación atendiendo a diferentes criterios

Atendiendo al Objeto de observación	Atendiendo al Nivel de sistematización de la observación	Atendiendo al Papel que adopta el observador(a)
La observación referida a hechos o representaciones	La observación no sistemática	La observación externa
La observación puede ser atributiva o narrativa	La observación sistemática o controlada	La observación participante
La observación puede ser alospectiva o introspectiva	La observación muy sistematizada	

Sobre el objeto de observación, a partir de una propuesta de Postic y De Ketele (1992, 47), podemos distinguir algunos aspectos que nos ayudan, desde nuestro punto de vista, a plantearnos caracterizaciones en el proceso de observación:

a) La observación referida a *hechos o representaciones*

La observación puede referirse a *hechos* cuando orienta su atención sobre las características de la situación objeto de observación, sobre los comportamientos o sobre las interacciones interpersonales. Alternativamente, la observación puede referirse a *representaciones* cuando

pretende recoger opiniones, formas diferentes de percibir las cosas o los comportamientos o de atribuirles sentido o causa.

b) La observación puede ser *atributiva o narrativa*

La observación *atributiva* se centra en lo que se puede afirmar o negar del objeto de observación. Por el contrario, la observación *narrativa* incide en el desarrollo de las acciones, sobre los efectos de la acción y las consecuencias de dicha acción.

c) La observación puede ser *alospectiva o introspectiva*

Se utiliza el concepto de observación *introspectiva* cuando la observación del sujeto, o de la situación en la que está implicado, la realiza él mismo. Por el contrario, estamos ante una observación *alospectiva* cuando la observación del sujeto o la situación es realizada por otra persona.

Considerando el nivel de sistematización de la observación, podemos diferenciar, a partir de la clasificación que nos expone Anguera (1992, 33):

a) La *observación no sistemática*, ocasional o no controlada en la que no se determina, previamente, la información que se pretende recoger ni la forma de acceder a ella. Estamos en situaciones en las que se conoce muy poco aquello que se observa y, por tanto, adquiere una finalidad, básicamente, exploratoria.

b) La *observación sistemática o controlada* puede definirse, entre otras características, por ser una observación específica y cuidadosamente definida, la tipología de datos a recoger se fija previamente, se emplea pruebas mecánicas o auxiliares (fotografías, observación en equipo, magnetófono, filmación, etc.), generalmente es cuantificable, se suele emplear en el estudio de pequeños grupos.

c) La *observación muy sistematizada* se caracteriza por ser un proceso en el que el observador(a) especifica con una alta precisión el objeto sobre el que recae la recogida de información.

En este proceso se pueden apreciar, además, diferencias atendiendo al papel que adopta el observador(a) como participante o no en él. Así, se diferencian varios tipos de observaciones atendiendo a este criterio:

1. La observación externa en la que el observador(a) observa a un grupo sin integrarse o participar de él.
2. La observación participante cuando el observador(a) se incorpora en las situaciones interactuando con las personas sobre las que recae la observación.

Si atendemos a la situación de la observación, podemos diferenciar la observación en una situación natural, en la que las personas están en sus contextos normales y la observación en una situación creada, cuando las personas se les sitúa en una situación que no es la anterior.

Las formas en que se registran los datos de una observación son diversas. Su clasificación atiende a registros narrativos y categoriales (Cabrera 2000, 189) (cuadro 6). Entre los primeros, resaltamos las notas de campo, diarios y registros anecdóticos; entre los segundos, se incluyen las listas de control o sistemas de signos, escalas valorativas y sistemas de categorías.

Cuadro 6. Clasificación del registro de datos en la observación (Cabrera, 2000, 198)

REGISTROS NARRATIVOS	REGISTROS CATEGORIALES
Notas de campo	Listas de control o sistemas de signos
Diarios	Escalas valorativas
Registros anecdóticos	Sistemas de categorías

A continuación, exponemos sintéticamente una descripción de cada una de ellas:

Las *notas de campo* son de uso frecuente en el observador(a) participante el cual trata de recoger lo que acontece en esa situación que observa.

La utilidad de *los diarios* reside en que "se describe y expresa la realidad desde la perspectiva del autor" (Colás y Buendía, 1994, 267) y resulta conveniente que incluyan, tal y como sugieren Kemmis y otros (1982), observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones. Todo ello, nos permitirá reconstruir la situación concreta.

El *registro anecdótico* permite recopilar observaciones del comportamiento o la descripción de algún suceso. Normalmente, se realizan en una ficha en la que se describe, de la forma más ajustada posible a la realidad, la anécdota ocurrida, la interpretación de quién llevó a cabo la observación y los datos de identificación. Un ejemplo de modelo de ficha es el elaborado por Cabrera (2000, 190) en el que destaca los diferentes aspectos mencionados (cuadro 7).

Cuadro 7. Modelo de ficha para el registro de anécdotas (Cabrera, 2000, 190)

MOD 4

Nombre ..... Fecha .....Hora .....
Lugar .....Observador .....

Descripción del incidente: .....
.....
.....

Interpretación/ valoración de lo ocurrido: .....
.....
.....

Morales (1972, 148) enuncia algunos inconvenientes de este instrumento cuando su utilización no es la correcta:

1. Anotar no el incidente sino su interpretación.
2. Usar el anecdotario en defensa propia del que lo ha escrito.
3. Anotar incidentes sin dejar constancia del contexto o situación en el que tuvo lugar, cuando este contexto es interesante.
4. Juzgar al individuo por unos pocos incidentes que no representan lo que realmente es.
5. No guardar la información como material confidencial, si puede perjudicar al sujeto en el futuro.
6. Dejarse impresionar por los acontecimientos negativos más que por los positivos, y apenas dejar constancia de estos últimos.

7. Dejarse llevar por juicios preconcebidos, y seleccionar para el bien y para el mal, lo que debe ser anotado.

Las *escalas valorativas* dirigen la observación hacia aspectos concretos y definidos con anterioridad. Consisten en un conjunto de características o cualidades por juzgar unidas a algún tipo de escala para indicar la frecuencia o intensidad en la que se presentan. Buendía (1992, 205) señala algunos aspectos que hay que tener en cuenta en su elaboración:

a) Especificar con claridad los objetivos que se intentan verificar.

b) Seleccionar los rasgos más sobresalientes de la conducta evaluable y que a la vez sean independientes entre sí.

c) Establecer unidades de observación sobre conductas claramente observables y verificables.

d) La unidad de observación estará en función de la cantidad de rasgos aislados como necesarios para dar respuesta al objetivo de la escala.

e) En la evaluación debe intervenir más de una persona para evitar el sesgo del observador y conseguir una valoración más precisa.

Por otra parte, y también en el momento de su elaboración, debemos tener en cuenta que existen, con respecto a su puntuación, tres tipos de escalas:

a) Escala numérica

El grado de la característica observada se representa a través de un número que oscila entre 0 y 5. Cada número equivale a un grado de presencia de dicha característica. Ejemplo:

1= Muy aceptable, 2= Bastante aceptable, 3= Aceptable, 4= Poco aceptable, 5= Nada aceptable.

1= Siempre, 2= Casi siempre, 3= Algunas veces, 4=Casi nunca, 5= Nunca.

1= Mucho, 2= Bastante, 3= Suficiente, 4= Poco, 5= Nada.

b) Escalas gráficas

Se señala con una cruz la categoría que mejor responda a la característica evaluada.

c) Escalas descriptivas

En este caso, la descripción de la característica es mayor que en los casos anteriores evitando, así, interpretaciones por parte del observador(a) (cuadro 8).

Cuadro 8. Escala descriptiva

10	9-8	7-6	5-4-3	2-1-0
A menudo interviene en las sesiones de grupo aportando ideas y opiniones, justificadamente y apoyando a los miembros de su grupo	Interviene bastante ofreciendo al grupo sus puntos de vista de manera argumentada	Participa con regularidad aportando al grupo sus puntos de vista	A veces participa incorporando al debate algunas opiniones	Apenas participa en los debates surgidos, mantiene una actitud de escucha

Seguidamente, aportamos una escala de valoración utilizada para recoger información sobre determinados aspectos o dimensiones relacionados con las actitudes básicas para el trabajo en equipo (cuadro 9).

Cuadro 9. Ejemplo de escala de valoración aportada por Blanco (1994, 329)

ETAPA			1ª eval			2ª eval			3ª eval		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3
ESO		ACTITUDES BÁSICAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO									
1º CICLO	1	Cumple las normas de convivencia social									
	2	Respeta el turno de palabras									
	3	Es sociable y comunicativo									
	4	Utiliza una expresión oral adecuada									
	5	Permanece en el grupo durante la tarea									
	6	Respeta otras ideas y opiniones									
	7	Evita comentarios laterales									
	8	Mantiene un tono de voz adecuado									
	9	Tiene una postura corporal correcta									
	10	Cumple las normas de funcionamiento del grupo									
ESO		PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO EN EQUIPO									
3º CURSO	1	Se muestra tolerante									
	2	Habla con todos los del grupo									
	3	No necesita ser estimulado									
	4	Mantiene buenas relaciones									
	5	Somete sus preferencias a las del grupo									
	6	Evita las discusiones									
	7	Tiene buena disposición									
	8	Hace preguntas oportunas									
	9	Guarda un orden expositivo									
	10	Colabora en el trabajo									
ESO		PARTICIPACIÓN RESPONSABLE EN EL TRBAJO EN EQUIPO									
4º CURSO	1	Aporta sugerencias									
	2	Razona las opiniones									
	3	Favorece la integración									
	4	Asume las responsabilidades									
	5	Tolera las críticas									
	6	Cumple lo pactado									
	7	Mantiene la atención sostenida									
	8	Ayuda a sus compañeros									
	9	Colabora en la redacción de los trabajos									
	10	Finaliza las tareas									

MOD 4

La *lista de control o sistema de signos*. Este tipo de registro se diferencia de las escalas valorativas en el tipo de juicio que se solicita. En las listas de control el observador(a) sólo debe indicar la presencia o ausencia de cada aspecto que se observa.

Las características que debe reunir, según nos apunta Colás y Buendía (1992, 203), son las que, a continuación, exponemos:

1. Los aspectos que han de ser observados deben plantearse de manera clara y concisa.
2. La mayoría de las listas de control sólo admiten la presencia o ausencia del rasgo que se va a observar.
3. La presencia o ausencia del rasgo no debe interpretarse como una forma de medición, sino sólo como una información descriptiva de la conducta observada.

4. Cuando la lista de control se realiza para observar un proceso secuencial, las conductas reflejadas en dicha lista deben presentarse ordenadas y en el mismo sentido en el que aparecen las secuencias a las que representan.

Los *sistemas de categorías* contienen categorías prefijadas de manera que toda conducta manifestada se ha de registrar en una categoría. La diferencia con las listas de control o escalas valorativas es que en éstas el listado de las conductas no tiene que ser todas las que se pueden manifestar o dar en una situación de observación.

Por último, explicitamos algunas ventajas y limitaciones, enumeradas por Castillo y Cabrerizo (2003, 180), que presenta este instrumento:

– *Ventajas*

1. Su aplicabilidad es muy amplia en evaluación educativa, ciencias sociales y en ciencias del comportamiento.
2. La objetividad en el registro está garantizada si se siguen una serie de requisitos e incluso se graban las sesiones.
3. Permite obtener información directa de la conducta de los sujetos sin que exista ningún tipo de orden o mandato, proporcionando datos sobre su comportamiento libre y espontáneo.
4. Proporciona información sobre el entorno en el que se producen las conductas. En ocasiones, el análisis del contexto es crucial para comprender las manifestaciones del individuo.

– *Limitaciones*

1. Esta técnica está limitada al estudio de conductas que sean perceptibles mediante el sentido de la vista o del oído, por tanto, no servirá para aquellas que no puedan ser registradas por ellos.
2. Es adecuada para aplicarla a un solo sujeto o a un grupo reducido, pues requiere la dedicación y atención continuada del observador.
3. Se precisa de tiempo para obtener varios registros observacionales. Es necesario una continuidad temporal para conseguir datos suficientes y poder realizar el análisis.
4. La presencia del observador puede generar un efecto de reactividad.

4.3.3. El estudio de documentos

Los documentos ayudan, tal y como reseñan Colás y Buendía (1994, 265), a apoyar la recogida de datos desde otros instrumentos, a contrastar la información obtenida y a reconstruir los acontecimientos.

Los documentos pueden ser, según los casos, y atendiendo a una clasificación aportada por De Ketele y Roegiers (1999, 36) (cuadro 10):

Cuadro 10. Clasificación de documentos (De Ketele y Roegiers, 1999)

<table>
<tr><th colspan="5">CLASIFICACIÓN DE DOCUMENTOS</th></tr>
<tr><td colspan="2">ESCRITOS (incluyendo dibujos, esquemas, fotos, etc.)</td><td colspan="3">NO ESCRITOS (documentos sonoros, documentos en vídeo, programas informáticos o cualquier otro documentos digitalizado)</td></tr>
<tr><td colspan="2">PUBLICADOS (libros, revistas científicas, prensa, archivos diversos, diccionarios, etc.)</td><td colspan="3">DE USO ESPECÍFICO (correo, reglamentos, organigramas, tablas, guías técnicas, notas explicativas, instrucciones de uso, documentos de formación, etc.)</td></tr>
<tr><td colspan="2">OFICIALES (textos de leyes, programas de enseñanza, especificaciones técnicas, normas)</td><td colspan="3">NO OFICIALES (la mayor parte de los documentos)</td></tr>
<tr><td colspan="2">CERRADOS (la mayoría de los documentos)</td><td colspan="3">ABIERTOS (hacen referencia a los documentos utilizados para la recogida de datos, por ejemplo, formularios, cuestionarios, parrillas de evaluación, cuadernos de ejercicios)</td></tr>
<tr><td>CIENTÍFICOS (resúmenes de investigaciones experimentales validadas)</td><td>DIDÁCTICOS (programas escolares, manuales, documentos de consulta)</td><td>DE DIVULGACIÓN</td><td>CULTURALES</td><td>DE ENTRETENIMIENTO</td></tr>
<tr><td colspan="2">DE UTILIZACIÓN LIMITADA EN EL TIEMPO (boletín metereológico, guía de ferrocarril</td><td colspan="3">PERMANENTE (obra de arte, obra científica, de consulta, etc.)</td></tr>
<tr><td colspan="2">PROCEDENTE DE UNA FUENTE INDIVIDUAL (carta)</td><td colspan="3">PROCEDENTE DE UNA FUENTE COLECTIVA (acta de reunión, manifiesto, etc.)</td></tr>
</table>

4.4. Selección de la técnica de recogida de información

MOD 4

Una de las decisiones importantes en el proceso de recogida de información es la que se debe tomar en torno a qué técnica o técnicas se utilizarán para la recogida de información sobre las cuestiones identificadas en una situación evaluativa.

En la elección, tendremos que barajar criterios generales, como los que nos sugieren Colás y otros (1993, 136), que nos permitan tomar decisiones sobre las técnicas o instrumentos más adecuados a la situación evaluativa en que nos encontremos. Son los siguientes:

a) Su capacidad de recoger datos ajustados a las cuestiones que se plantean.

b) Posibilidades reales de aplicación.

c) Obtención de la máxima riqueza y precisión en los datos.

d) Menor inversión de tiempo, esfuerzo y medios económicos.

e) Respuesta a las expectativas del personal o cliente, es decir, adaptabilidad a las personas a las que se dirigen.

f) Asequibilidad de las técnicas.

No obstante, debemos conocer y barajar algunos criterios más vinculados a cada una de las técnicas. Aunque en el desarrollo de los apartados anteriores adelantábamos, en términos de ventajas e inconvenientes, algunas características de los diferentes instrumentos aportados, que nos pueden servir para la orientación en la selección de instrumentos, presentamos, a continuación, una aportación de Gross y Humphreys (1985) (cuadro 11), en la que definen aportaciones, limitaciones y la utilidad a cada una de las técnicas seleccionadas. Además, se especifica el proceso de elaboración, en términos generales, en cada una de ellas.

Cuadro 11. Síntesis de ventajas, limitaciones y aplicaciones de diferentes técnicas de evaluación (Gross y Humphreys, 1985)

TÉCNICAS EVALUATIVAS	VENTAJAS	LIMITACIONES	PROCESO	APLICACIONES
CUESTIONARIO	-Económico -Permite el anonimato -Posibilita explorar una gran variedad de tópicos -Puede cubrir información a un amplio número de personas Los datos pueden ser cuantificados Permite esclarecer comparaciones	-Escaso número de respuestas por correo -Estructurado e inflexible -No asegura que los encuestados interpreten las preguntas de forma idéntica -Inapropiado para determinados grupos: niños de escasa edad. -No recoge información en profundidad	1.Definir objetivos 2. Decidir la información que se precisa 3. Diseño del cuestionario: redacción, estructuración de las preguntas… 4. Decisión acerca de la muestra 5. Tabulación y análisis del cuestionario.	-Evaluación diagnóstica -Evaluación producto: *aptitudes *percepciones *posiciones personales etc.
ENTREVISTA	Flexibilidad y adaptabilidad Apropiada para aspectos sensitivos Ofrece oportunidades para probar o tantear y contrastar	-Costosas en tiempo -Requiere habilidades en los entrevistadores -Los datos aportados están fuertemente condicionados por el tipo de entrevistador.	1.Determinar el propósito de la entrevista-objetivos. 2.Convertir los objetivos en preguntas y preparar el formato de la entrevista 3.Establecer instrucciones 4.Selección de sujetos y creación de un clima apropiado en la entrevista 5.Codificar e interpretar la información	- Evaluación diagnóstica Evaluación producto sobre dimensiones personales valorativas.
OBSERVACIÓN	Aporta gran riqueza de datos en situaciones naturales. Permite la contrastación de informaciones proveniente de otras fuentes. Posibilita descubrir aspectos no detectados mediante otros procedimientos.	Puede provocar condiciones artificiales en el contexto: Costosa: *Requiere ciertas habilidades en los observadores *Dificultad de sintetizar los datos *Interpretaciones abiertas.	1.Definición de la cuestión a tratar. 2.Selección de la muestra: *Sujetos *Situaciones *Secuencias 3.Recogida de información (selección de la técnica de observación) 4.Análisis e interpretación de los datos de acuerdo a la naturaleza de los datos y a los objetivos perseguidos.	-Evaluación formativa o procesual -Evaluación diagnóstica Evaluación del producto de dimensiones fácilmente detectables mediante la observación: disciplina, relaciones personales, etc.
FUENTES DOCUMENTALES	-Económicas -Proveen información retrospectiva -Ilustran sobre cuestiones no detectables a través de otras fuentes -Total discreción -Proporcionan comprensión del contexto -Son medio fácil de obtener impresiones de otras personas.	-Potencialmente pueden ofrecer datos abrumadores -Ausencia de interpretaciones y explicaciones -Inaccesibilidad de determinados documentos confidenciales -Apertura en el análisis e interpretación de la información	1.Elección de aspectos de interés 2.Recogida de material pertinente 3.Análisis del contenido 4.Interpretación	-Evaluación diagnóstica, contextual -Evaluación personal sobre realización de actividades -Posibilitar información para su interpretación del éxito o fracaso de acciones educativas.

En la misma línea, presentamos, además, un cuadro (cuadro 12), elaborado por Colás y otros (1993, 141), que nos puede ayudar, igualmente, a seleccionar la técnica más adecuada en relación al aspecto a evaluar. En este caso, la aportación la desarrollan identificando diferentes aspectos u objetos de evaluación y las técnicas más idóneas para la recogida de información sobre dichos aspectos.

Cuadro 12. Relación de aspectos a evaluar y técnicas de recogida de datos (Colás y otros, 1993)

ASPECTOS O DIMENSIONES A EVALUAR	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS
Inteligencia	Pruebas estandarizadas (Test) Pruebas no estandarizadas tipo piagetiano
Aptitudes particulares -pruebas sensoriales y motrices -pruebas de creatividad -pruebas espaciales y temporales -pruebas de memoria -estilos cognitivos, etc.	Pruebas estandarizadas (Test) Pruebas no estandarizadas
Evaluación del conocimiento	Pruebas estandarizadas (Test de rendimiento, test de lectura y escritura, etc.) Pruebas no estandarizadas criteriales
Evaluación de la personalidad	Escala de tipo Lickert Otras escalas
Evaluación de dimensiones sociales del grupo	Técnicas sociométricas cualitativas: sociogramas, psicodrama o rol-playing Técnicas sociométricas cuantitativas: Test sociométricos
Evaluación del medio socio-económico y cultural	Cuestionarios Indicadores
Evaluación de actitudes, valores, intereses, etc.	Escalas de actitudes
Conocimiento de datos factuales	Cuestionario, entrevista y documentos impresos
Conocimiento de situaciones y procesos de intervención	Observación Cuestionario y entrevista
Sistemas organizativos, roles, liderazgos, funcionamiento de instituciones	Documentos oficiales y personales Observación y entrevista
Para comprender conductas, acciones y percepciones de sujetos y grupos	Entrevistas en profundidad Historias de vida

4.5. Fuentes de información

Otra de las tareas evaluativas consiste en identificar las fuentes de información a las que vamos a acudir para que nos proporcionen la información sobre las cuestiones de evaluación identificadas con anterioridad. También, es necesario tomar decisiones sobre el lugar en donde recogeremos la información.

En muchas ocasiones, hay que acudir a una muestra para ahorrar tiempos y medios. La *muestra* es un subconjunto o sector de la población, seleccionado por algún método de muestreo, sobre el cual se recogen los datos. Los métodos de muestreo pueden ser, según Bisquerra (1989), probabilísticas y no probabilísticas.

Los métodos de muestreo probabilísticos se basan en el principio de equiprobabilidad, es decir, todos los individuos de la población tienen las mismas posibilidades de formar parte de la muestra. Entre ellos, están el aleatorio simple, el aleatorio sistemático, el aleatorio estratificado y por conglomerados.

Los métodos de muestreo no probabilísticas seleccionan los individuos siguiendo unos criterios determinados. En esta opción, nos encontramos con el muestreo por cuotas, intencional, causal, etc.

ACTIVIDADES

1. Ahora, le proponemos dar un paso más en su diseño de la evaluación. Concretamente, le solicitamos identificar cuáles serán los instrumentos idóneos para recoger la información necesaria.

2. ¿Y las fuentes de información a las que tendrá que acudir?.

3. Elija y confeccione un instrumento de recogida de información, entre los que ha seleccionado en el diseño de la evaluación que está realizando. Tendrá que realizar varias tareas:

   a) Identificar, claramente, los aspectos o dimensiones sobre los que quiere recoger la información a través de este instrumento.

   b) Identificar las fuentes receptoras de este instrumento de recogida de información.

   c) Justificar la elección de este instrumento con respecto a la información que quiere recoger y a la fuente, es decir, tendrá que argumentar el por qué cree que es el instrumento más adecuado para recoger la información que precisa, teniendo en cuenta la fuente a la que se dirige.

   d) Elaborar el instrumento siguiendo las recomendaciones aportadas en el desarrollo del contenido del módulo.

BIBLIOGRAFÍA

ANGUERA, Mª T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra.

BISQUERRA, R. (1987). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

BLANCO, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Ediciones Amarú.

BUENDÍA, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Colás, Mª P. y Buendía, L. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

CABRERA, F. y ESPÍN, J. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: PPU.

CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Editorial Síntesis.

CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2003). *Evaluación educativa y Promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

COLÁS, Mª P.; GONZÁLEZ, T.; GARCÍA, R.; REBOLLO, Mª A. (1993). Técnicas de recogida de información. En Colás, MªP. y Rebollo, Mª A. *Evaluación de programas: una guía práctica* (119-145). Sevilla: Kronos.

COLÁS, Mª P.; BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

DE KETELE, J. M.; ROEGIERS, X. (1999). *Metodología de la recogida de información*. Madrid: Editorial La Muralla.

KEMMIS, S. K y otros (1982). *The action research reader*. Geelong (Victoria): Deaking University Press.

MORALES, P. (1972). *Manual de evaluación escolar*. Zaragoza: Hechos y dichos.

PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp

POSTIC, M.; DE KETELE, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.;GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

SIERRA BRAVO, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Panarinfo.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Las notas de campo son:

   a) Un instrumento de evaluación cuantitativo que permite la observación de los sucesos.

   b) Un instrumento que consiste en la identificación de un conjunto de conductas de las que se desea comprobar si se dan o no en un grupo de personas.

   c) Un instrumento de evaluación cualitativo que permite recoger la observación de sucesos que se producen en un contexto determinado.

2. Según el grado de preparación previa, una entrevista es estructurada si:

   a) Ante un tema elegido, las personas entrevistadas hablan sin definir el orden a seguir.

   b) Las preguntas están definidas en cierta manera en un guión, pero el entrevistador(a) las maneja con la necesaria flexibilidad.

   c) Las cuestiones o preguntas han sido fijadas por el entrevistador(a).

3. Una característica del proceso de evaluación es que:

   a) En el proceso de evaluación la naturaleza de la decisión a tomar constituye el referente principal y el resultado de dicho proceso será la decisión.

   b) El proceso de recogida de información está al servicio del proceso de evaluación.

   c) Los referentes serán los criterios operativos elaborados a partir de los objetivos, los métodos y técnicas posibles para la recogida de información y el conjunto de informaciones disponibles.

4. Una de las ventajas de la entrevista es que:

   a) Permite conocer, además de las respuestas, el estado de ánimo y el ambiente de la persona entrevistada.

   b) Precisa que los entrevistadores sean expertos, para que los datos recogidos sean lo más fiables posibles.

   c) Recoge informaciones sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas.

5. Cuando la observación del sujeto o de la situación en la que está implicado, la realiza él mismo, estamos ante un tipo de observación:

   a) Alospectiva.

   b) Narrativa.

   c) Sistemática.

6. En la selección de la técnica para la recogida de información debemos tener en consideración criterios como:

   a) Su capacidad de recoger datos ajustados a las cuestiones que se plantean.

   b) Posibilidades reales de aplicación.

   c) La elección de las preguntas debe hacerse teniendo en cuenta el modo en que van a codificarse las respuestas.

7. Si el proceso de recogida de información consiste en medir las variables con la finalidad de verificar una hipótesis, la función es:

   a) Descriptiva.

   b) Verificación.

   c) Certificación.

8. Una de las desventajas del cuestionario es:

   a) No aseguran que las personas encuestadas interpreten las preguntas de forma idéntica.

   b) Costosas en el tiempo que se invierte.

   c) Apertura en el análisis e interpretación de la información.

MOD 4

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. c)
2. c)
3. a) y b)
4. a)
5. a)
6. a) y b)
7. b)
8. a)

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Juicios. El juicio no supone que se tome ninguna decisión, se queda solamente en el orden de la constatación, de la opinión, en la categoría de una afirmación relativa.

Sistemático. Organizado de forma específica y regular.

Instrumentos. Medio o recurso por el que se efectúa la recogida de datos.

Muestra. Subconjunto de la población, seleccionado por algún método de muestreo, sobre el cual se recogen los datos para el estudio del fenómeno.

Población. Conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno. La población puede ser finita o infinita.

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. Marco conceptual de la evaluación

Módulo 2. Modelos de evaluación

Módulo 3. Criterios e indicadores de evaluación

Módulo 4. La recogida de información en el proceso de evaluación

Módulo 5. Análisis e interpretación de la información y la elaboración de informes de evaluación

Módulo 6. Ámbitos básicos de la evaluación

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

En este último módulo, –*Análisis e interpretación de la información y la elaboración de informes de evaluación*–, tratamos de realizar un acercamiento a tres cuestiones que intervienen en el proceso de evaluación. Tal y como se expresa en el título, nos referimos, por un lado, a las tareas de análisis y a las de interpretación de la información, momentos claves en el proceso en el que se hará un esfuerzo por sintetizar la información para convertirla en asequible y comprensible y otorgarle significado. Por otro lado, resaltamos las tareas vinculadas a la comunicación de los resultados a aquellas personas interesadas por este proceso.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

Los objetivos de aprendizaje de este módulo son los siguientes:

1. Distinguir diferentes procedimientos en el análisis de datos.
2. Conocer la secuencia en el análisis de datos cuantitativo y cuantitativo.
3. Comprender el sentido de un informe de evaluación.
4. Conocer los principales elementos que componen un informe evaluativo.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

5.1. El análisis de datos cuantitativos y datos cualitativos

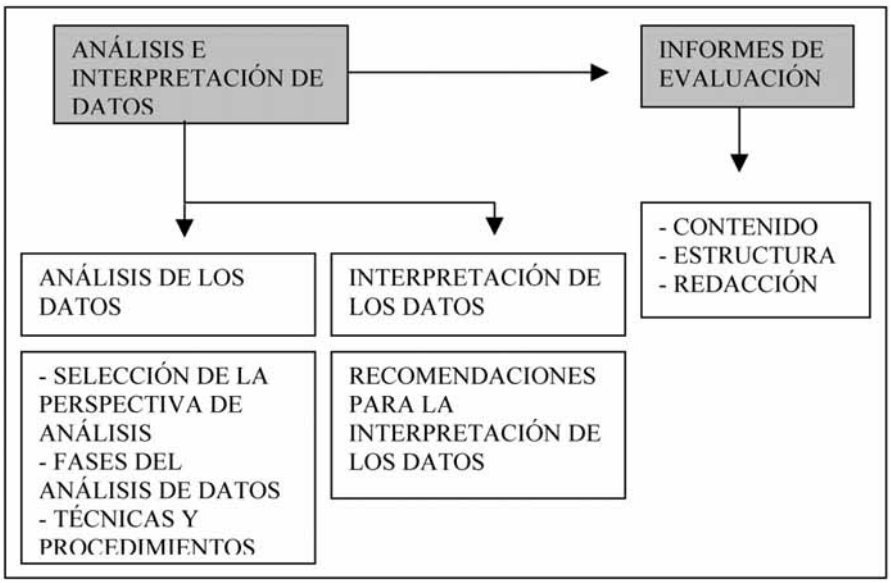
5.1.1. El análisis de datos cuantitativos

5.1.2. El análisis de datos cualitativos

5.2. La interpretación de los resultados

5.3. Los informes de evaluación

Figura 1. Organizador del módulo. ***Análisis e interpretación de la información y la elaboración de informes de evaluación***



MOD 5

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

5.1. El análisis de datos cuantitativos y datos cualitativos

El análisis de datos es una tarea compleja sobre la que existen numerosos manuales y monográficos, destinados al desarrollo de técnicas específicas en ambas líneas de análisis. Por ello, remitimos, entre otros, a la lectura de Bisquerra (1987), (1989), Colás y Buendía (1993) para su profundización. No obstante, quisiéramos realizar algunas consideraciones generales que permiten situarnos en el tema y apreciar su amplitud y complejidad.

Un proceso de evaluación está sometido a un procesamiento constante de información. Por tanto, la finalidad del análisis de los datos es reducir y organizar la información de tal forma que podamos darle significado.

Siguiendo recomendaciones de Colás (1993, 148), el análisis de datos se descompone en las tres acciones siguientes:

1. Selección de la perspectiva de análisis a la que se someterán los datos.

2. Establecer el orden o fases acordes con el enfoque elegido.
3. Elección de las técnicas y procedimientos concretos para su aplicación a los datos que disponemos.

Efectivamente, establecidos los objetivos de la evaluación, seleccionados los instrumentos y recogida la información, se decidirá qué perspectiva de análisis es la más adecuada atendiendo a los anteriores aspectos, es decir, se decidirá por un enfoque cuantitativo o cualitativo en el análisis de los datos.

Seguidamente, y para concretar algo más esta cuestión, nos detendremos en explicar las fases y las técnicas y procedimientos vinculados a cada uno de los enfoques señalados.

5.1.1. El análisis de datos cuantitativos

El análisis de los datos cuantitativos se aborda afrontando una serie de acciones que permiten proceder, ante esta tarea, de una manera organizada y pautada. A continuación, describimos las fases del análisis de datos cuantitativos, a partir de la propuesta desarrollada por Colás (1993):

1. El análisis comienza con la fase de codificación que consiste en el vaciado y organización de la información obtenida a partir del establecimiento de variables o categorías, es decir, reorganizamos toda la información obtenida de las respuestas de los sujetos evaluados para hacerla más manejable.
2. Posteriormente, se informatizan los datos.
3. Se procede a la selección de la prueba estadística a emplear considerando los siguientes aspectos:
   a. *El tipo de dato disponible,* es decir, la escala de medida utilizada (nominal, ordinal, de intervalos o de razón).

      Recordemos que la escala de medida nominal divide a los individuos según sean iguales o no respecto a una característica. Se aplica a las variables categóricas. Ejemplo: sexo, nacionalidad, estado civil, etc.

      La escala de medida ordinal clasifica a los individuos según sea el orden que ocupan. Por ejemplo, el orden de llegada a la meta.

      La escala de medida de intervalos atribuye valores numéricos a los individuos. Por ejemplo, el rendimiento académico.

      Las escalas de medida de razón son escalas de intervalo, pero que añaden la existencia del cero absoluto. Por ejemplo la edad, la longitud, etc.

   b. *El grupo o grupos que estamos analizando*, ya que, las fórmulas estadísticas varían según el número de sujetos que se analicen o si se trata de un solo grupo o más de uno.

   c. *El número de variables a estudiar y la relación entre ellas*, determinando tres modalidades básicas: *estadística descriptiva univariable* (el objetivo es la comprensión de cada una de las variables por separado), *análisis bivariable* (el objetivo consiste en buscar la relación entre pares de

variables) y *análisis multivariable* (el objetivo consiste en analizar al mismo tiempo diversas variables).

d. *El objetivo del análisis*. En este caso, podemos encontrarnos en tres situaciones diferentes: comparación, asociación o descripción.

4. Aplicación del programa estadístico
5. Análisis de resultados

Como se desprende de la descripción de este proceso, el análisis de datos cuantitativos requiere decisiones en torno a la selección del paquete estadístico más apropiado para realizar el análisis cuantitativo de los datos disponibles. Recomendamos, específicamente, la lectura de Bisquerra (1987), (1989) y Etxeberría y otros (1995) donde podemos encontrar una descripción detallada de los programas estadísticos existentes. Además, remitimos a las asignaturas de Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicos y Métodos de investigación en Educación, pertenecientes a la titulación de Psicopedagogía, donde se abordan contenidos específicos relacionados con esta temática.

No obstante, aportamos, a modo de organizador, algunas ideas y un esquema que pueden, desde nuestro punto de vista, ayudar a tomar algunas decisiones iniciales al respecto.

En esta línea, presentamos dos de los paquetes de programas estadísticos más utilizados en ciencias sociales para el análisis de datos cuantitativos. Nos referimos al SPSS-X y el BMDP.

El SPSS-X permite las siguientes posibilidades de cálculos estadísticos:

1. Estadística descriptiva.
2. Correlación lineal.
3. Gráficas.
4. Análisis de varianza de un factor.
5. Análisis multifactorial de varianza y covarianza.
6. Regresión.
7. Test no paramétrico.
8. Análisis discriminante.
9. Análisis de conglomerados.
10. Análisis factorial.
11. Series temporales.
12. Modelos log-lineal.
13. etc.

El BMDP ofrece las siguientes posibilidades:

1. Descripción de datos.
2. Datos en grupos: descripción, prueba t, análisis de varianza.
3. Representaciones gráficas e histogramas.

4. Tablas de frecuencia.
5. Regresión.
6. Regresión no lineal.
7. Análisis de la varianza y la covarianza.
8. Análisis no paramétrico.
9. Análisis de conglomerados.
10. Análisis multivariable.
11. Series temporales.
12. etc.

Aunque han sido distintos los autores(as) que han desarrollado esquemas aclaratorios en los que podemos determinar la técnica estadística más adecuada en cada caso, exponemos, seguidamente, la propuesta de Bisquerra (1989, 20). En ella, podemos observar una clasificación de los métodos multivariables según el propósito del análisis. Este autor, realiza una propuesta en la que diferencia cinco objetivos en el análisis:

1. *Contrastes*

   Cuando el objetivo del análisis consiste en la comparación de diferentes mediciones.

2. *Correlación*

   El propósito del análisis, en este caso, es el estudio de relaciones entre factores o variables.

3. *Predicción de pertenencia*

   La técnica que nos permite predecir la pertenencia a un grupo es el análisis discriminante. A través de él podemos clasificar a individuos o variables en grupos en función de las observaciones o mediciones de variables independientes.

4. *Métodos descriptivos*

   El objetivo del análisis es obtener información descriptiva.

5. *Ajuste de modelos*

   Las técnicas estadísticas que podríamos aplicar, en el caso de realizar el ajuste de modelos, se incluyen en la propuesta realizada por Bisquerra (1989) y, gráficamente, en la figura 2.

A partir de la identificación del propósito del análisis, podemos recurrir a las orientaciones que nos ofrece la figura 2, para determinar, siguiendo el recorrido que nos describe el esquema de arriba abajo, la técnica más apropiada en cada caso.

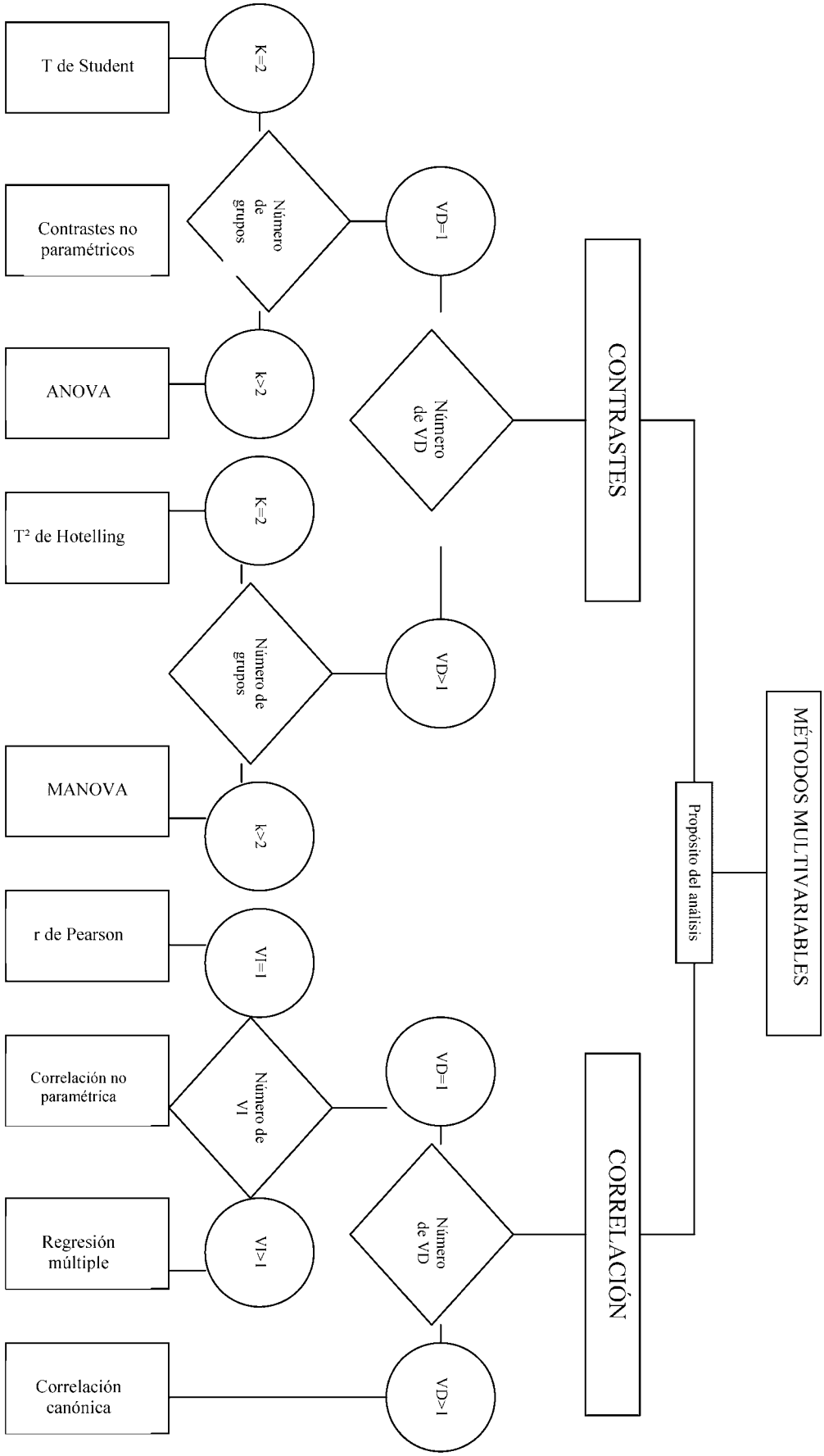
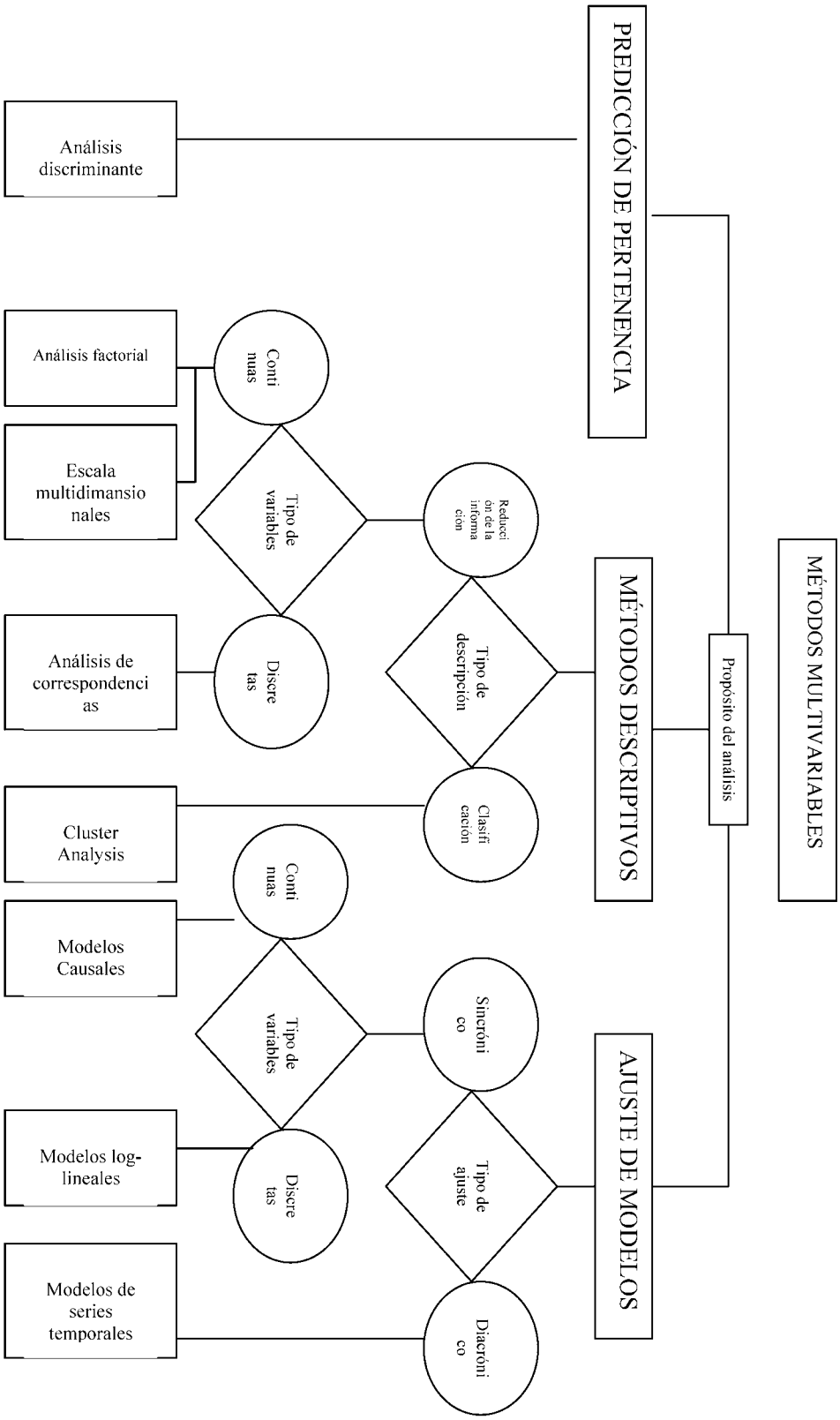


Figura 2. Clasificación de los métodos multivariables según el propósito (1ª parte) (Bisquerra, 1989, 20)

MOD 5

Figura 2. Clasificación de los métodos multivariables según el propósito (2ª parte) (Bisquerra, 1989, 20)



MOD 5

A continuación, y para una mayor aclaración, exponemos la conceptualización de cada una de las técnicas estadísticas citadas (Bisquerra, 1989):

La *T² de Hotelling* puede considerarse como una generalización de la *t de Student* para más de una variable dependiente. La T² de Hotelling consiste en comprobar si existen diferencias entre dos grupos en base a un conjunto de variables dependientes consideradas conjuntamente.

El *Análisis factorial de la varianza* (ANOVA) es una generalización del análisis unidireccional de la varianza para el caso de dos o más variables independientes o factores.

El *Análisis de la covarianza* (ANCOVA) es un procedimiento de control estadístico de variables extrañas. Es una extensión del análisis de la varianza que toma en consideración los efectos de una o varias variables intervinientes sobre la variable dependiente.

El *Análisis multivariable de la varianza* (MANOVA) se utiliza para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre varios factores, cada uno de ellos con diversos grupos, en base a un conjunto de variables dependientes. Es una extensión del análisis de la varianza al caso de más de una variable dependiente.

La R*egresión múltiple* estudia las relaciones entre una variable dependiente y un conjunto de variables independientes.

El *Análisis de la correlación canónica* establece la relación entre un grupo de variables dependientes y otro de variables independientes. Es una generalización de la correlación múltiple en el caso de más de una variable dependiente.

El *Análisis discriminante* es una técnica de clasificación y asignación de un individuo a un grupo conocidas sus características.

El *Análisis factorial* es una técnica que consiste en resumir la información contenida en una matriz de datos con V variables. Para ello, se identifican un reducido número de factores. Los factores representan a las variables originales, con una pérdida mínima de información.

Las *escalas multidimensionales* (EMD) estudian las estructuras de los individuos (o variables) en un espacio multidimensional. Guardan un gran parecido con el análisis factorial.

El *Cluster analysis* tiene por objeto la búsqueda de grupos similares de individuos o de variables que se van agrupando en conglomerados. Dada una muestra de individuos, de cada uno de los cuales se dispone de una serie de observaciones, el *cluster analysis* sirve para clasificarlos en grupos lo más homogéneos posibles en base a las variables observadas. Los individuos que queden clasificados en el mismo grupo serán tan similares como sea posible.

El *Análisis factorial de correspondencias* es una técnica para el estudio de las relaciones de dependencia entre variables categóricas, presentadas en forma de tablas de contingencia.

El *Análisis causal* trata de buscar las relaciones entre las variables especificadas en un modelo causal.

Los M*odelos log-lineales* tienen por objetivo el análisis de las relaciones entre variables cualitativas representadas en las tablas de contingencia multidimensionales.

Las S*eries temporales* estudian la variación de los fenómenos a través del tiempo. En síntesis, consisten en secuencias de medidas hechas a intervalos regulares de tiempo.

5.1.2. El análisis de datos cualitativos

En el análisis de los datos en la metodología cualitativa, podemos identificar tres tipos de tareas: procesos de teorización, estrategias de selección secuencial y procedimientos analíticos generales (Goetz y Lecompte, 1988).

El proceso que se sigue para llegar a la teorización requiere, según Colás (1993, 161), de las siguientes actividades:

a) Descubrimiento de las unidades de análisis. Orientará la recogida de datos, la selección de la muestra y permitirá reducir la amplitud de los datos a dimensiones manejables. Su selección requiere la exploración formal o informal y la codificación inicial de los datos reunidos durante la etapa de exploración.

b) Categorización o conceptualización. Incluye la comparación, contrastación y ordenación de los datos.

c) Hipótesis y/o proposiciones. Se plantean proposiciones sobre relaciones o se realizan interpretaciones.

d) Establecer conjeturas fundamentadas. Permite eliminar hipótesis rivales y postular o predecir relaciones o constructos para ser explorados.

Por otra parte, podemos destacar algunas técnicas que permitirán profundizar o contrastar las teorizaciones iniciales. Entre ellas, los *casos negativos* se utilizan para delimitar la aplicabilidad de un constructo y las condiciones y/o circunstancias de su validez, la *selección de casos discrepantes* tienen por finalidad identificar los casos que no se explican y ajustan a la teoría.

Los procedimientos analíticos nos permiten manipular los datos. Tesch (1987, citada por Colás, 1993, 162) afirma que los métodos pueden ser muy variados, encontrándonos desde la autorreflexión hasta el tratamiento estadístico, incorporando en este abanico de posibilidades, el análisis temático y el análisis semántico.

Miles y Huberman (1984) proponen un procedimiento en el análisis de datos que incluye tres momentos: *la reducción de datos* (por códigos o por *memorandum*), *la exposición de datos y la extracción de conclusiones*.

Los procedimientos para el análisis de datos cualitativos son diversos y podemos proceder a su análisis a través de programas informáticos. Estos programas informáticos permiten disponer de la información en formas más adecuada para su análisis.

Tesch (1990, 1991 citada por Colás (1993, 165) realiza un trabajo exhaustivo con respecto a este tema y en él identifica algunos de los programas informáticos disponibles en el mercado que permiten el trabajo de análisis cualitativo de los datos. Éstos son:

Los que se centran en el análisis descriptivo/ interpretativo de los datos: TAP, QUALPRO, ETNOGRAFH, TEXTBASE ALFA y GATOR.

Los centrados en la construcción teórica son el AQUAD, SPD-T, NUDIST y el HIPER-RESEARCH.

Según la misma autora, los programas destinados al análisis cualitativo de los datos pueden realizar las siguientes funciones:

a) *Funciones básicas*

- Asignar códigos a los segmentos de textos.
- Localizar los segmentos de textos acordes a un código y agruparlos.

b) *Funciones de rastreo*

- Búsqueda de códigos múltiples, es decir, segmentos a los que se les puede asignar más de un código.
- Exploración de secuencias de códigos, es decir, segmentos que siguen a otros en algún sentido.
- Rastreo selectivo.
- Recuento de la frecuencia de ocurrencia o concurrencia de códigos en los datos.

c) *Funciones preparatorias*

- Llamar archivos (recuperar documentos que han sido creados por un procesador de textos).
- Numerar las filas de los datos textuales.
- Imprimir copias en papel de los datos con el número de líneas asignadas.

d) *Funciones de gestión*

- Recuperación de archivos.
- Salvar archivos.
- Cambiar directorios.
- Imprimir documentos.

5.2. La interpretación de los resultados

En el momento de la interpretación de los datos procedemos a concederle sentido o a otorgar significado a los resultados obtenidos. Requiere, fundamentalmente, una labor de ir conjugando los datos, resultado del análisis, con los criterios establecidos para producir conclusiones, juicios y recomendaciones. Colás (1993: 167) nos realizan algunas recomendaciones para afrontar esta tarea:

a) Realizar una lectura lo más exacta posible de los resultados del análisis, incluso en los casos más negativos.

b) Contrastar los resultados con los objetivos de evaluación propuestos y con los extraídos en situaciones similares.

c) Conectar los datos con teorías explicativas más amplias o generales.

d) Establecer interpretaciones de carácter práctico, además de las de índole científico.

e) Poner de manifiesto datos que avalen las interpretaciones realizadas.

f) Citar y considerar limitaciones del proceso evaluativo y, por tanto, del análisis.

g) Contemplar las distintas perspectivas e interpretaciones de los agentes implicados, etc.

5.3. Los informes de evaluación

El informe de evaluación se plantea como un elemento más del proceso de evaluación. Este representará la síntesis de todo el proceso de evaluación, tanto en lo que se refiere a su planificación como a su desarrollo. Su finalidad será comunicar los resultados obtenidos permitiendo la toma de decisiones.

A continuación, esbozamos, en el desarrollo de este apartado, algunos aspectos relacionados tanto con el contenido y la estructuración que podrían guiar la elaboración de informes de evaluación, como aquellos relacionados con los aspectos que permiten pensar en el estilo y lenguaje utilizado.

Concretando algo más, aportamos una definición propuesta por Sáez, Mª J. (1995) en la que caracteriza el informe de evaluación como:

a) Un canal de comunicación.

b) Un instrumento en el que, además de representar hechos que han tenido lugar, se plasman los pensamientos y opiniones de los participantes.

c) Una fuente de recomendaciones.

d) Y, por último, un documento en el que se debe proporcionar una comprensión detallada, profunda y global del objeto a evaluar.

Sin embargo, aún siendo válida esta definición por su carácter general, tendríamos que realizar una primera salvedad y es que no existe un único modelo de informe evaluativo, sino que éste está supeditado según quién evalúe y cómo evalúe. A partir de esta consideración, vamos a presentar algunos aspectos generales (momentos y dimensiones) que nos pueden orientar en su elaboración con independencia a la situación en la que nos encontremos (cuadro 1).

Cuadro 1. Momentos y dimensiones de los informes de evaluación

MOMENTOS Y DIMENSIONES DE LOS INFORMES DE EVALUACIÓN	
MOMENTOS DEL INFORME	- Parcial
	- Final
DIMENSIONES	- Sentido del informe
	- Núcleo de la evaluación
	- Proceso evaluativo
	- Conclusiones y recomendaciones

Rebollo (1993, 172), sugiere reflexionar sobre las dimensiones siguientes en el momento de la elaboración de los informes de evaluación:

1. *Sentido del informe,* o lo que es lo mismo, el propósito o propósitos que se quiere que cumpla el informe evaluativo. En esta línea, no debemos perder de vista que el objetivo de un informe de evaluación está determinado por la función que la evaluación pretende desempeñar.

También, se debe considerar la audiencia o público al que va dirigido el informe. Nos referimos al destinatario de la evaluación, a aquella persona o grupo que utilizará los resultados para algún propósito. Este es un aspecto clave si pretendemos que el informe cumpla con su función comunicativa. Santos (1990), lo enuncia así: "No es que haya que modificar su contenido, pero sí la forma y la extensión".

2. *Núcleo de la evaluación*

El informe debe realizar una somera y detallada descripción del objeto de evaluación. Se tendría que incorporar:

a) Descripción del contexto de aplicación de la evaluación. ¿Quién demanda la evaluación, ¿por qué?, ¿en qué circunstancia se produce la demanda?, ¿quién evalúa?, ¿dónde se ha aplicado?, ¿cuál ha sido la unidad de evaluación?.

b) Fundamentos y posicionamientos teóricos-filosóficos.

c) Cuestiones de evaluación

d) Recursos humanos y materiales que han sido necesarios para su realización.

3. *Proceso evaluativo*

El proceso evaluativo hace referencia al proceso metodológico seguido para desarrollar la evaluación. Se incorporaría en este apartado el diseño de la evaluación empleado, los instrumentos de recogida de datos, los métodos y técnicas utilizados en el análisis e interpretación de los datos y los resultados obtenidos.

4. *Conclusiones y recomendaciones*

En este apartado se expondrán las conclusiones de tal manera que permita al destinatario una comprensión clara de que ha podido desvelar este proceso de evaluación en cuanto al objeto de evaluación.

En algunos casos, se incluye en el informe de evaluación algunas recomendaciones o líneas de actuación respaldadas en los datos obtenidos en el proceso.

Generalmente, la elaboración de los informes de evaluación está asociada al momento final del proceso de evaluación. Sin embargo, se distinguen, dos tipos de informes: los informes parciales y los informes finales. Los *informes parciales* son informes que, según Sáez (1995), se pueden considerar instrumentos de trabajo en la medida que podemos utilizarlo como elemento negociador de datos y de adicional recogida de información. Los *informes finales* son los que presentan una visión general del objeto que se ha evaluado, utilizando para ello toda la información que se ha recogido a lo largo del proceso evaluador.

Aportamos, seguidamente, algunas recomendaciones, sugeridas de Colás y Rebollo (1993, 192), que pueden orientar la redacción de los informes evaluativos:

a) Centrar el informe en los elementos más importantes del proceso de evaluación, construyendo el discurso argumentativo en torno a una idea o tesis central de la que puedan derivarse otras ideas.

b) Construir la argumentación anterior considerando, cuando los haya, equívocos o ambigüedades.

c) Invitar a los representantes o personas representativas de las audiencias a que revisen el informe.

d) Preparar informes adecuados a las necesidades manifestadas por las audiencias.

e) Mantener el contacto con las audiencias tras la redacción del informe.

f) Asegurar que los informes pueden llegar a las audiencias interesadas o directamente afectadas.

g) Asegurar que los contenidos del informe que afectan de un modo negativo a ciertos colectivos o a toda la sociedad se proporcione a los interesados, aún a riesgo de romper los lazos contractuales con el organismo o colectivo que financia al evaluación.

Rebollo (1993, 177) suma algunas consideraciones a tener en cuenta en el momento de exponer los contenidos de un informe evaluativo:

a) Evitar el uso de vocabulario científico muy específico del ámbito de la evaluación y la investigación.

b) Utilizar lenguaje directo y sencillo, asequible al destinatario.

c) Utilizar ejemplos, anécdotas e ilustraciones para explicar las ideas y concepciones del evaluador, los cambios producidos en el programa, etc.

d) Comenzar el informe en general y cada apartado o sección del mismo, en particular, con la información más relevante que se quiere transmitir al lector.

e) Utilizar palabras sencillas para describir el trabajo realizado.

f) El uso de frases y párrafos cortos facilitará la comprensión y agilizará la lectura del informe.

A continuación, presentamos dos propuestas de la estructura y contenidos de un informe de evaluación (cuadro 2 y 3):

Cuadro 2. Aspectos a considerar en la elaboración de un informe de evaluación según Rebollo (1993, 178)

DIMENSIÓN	TIPO DE INFORMACIÓN
FICHA TÉCNICA (DATOS DE IDENTIFICACIÓN)	Nombre del programa, destinatarios, institución, demandante, evaluador.
AUDIENCIA	Responsables políticos, comunidad científica, implementadores, destinatarios, etc.
PROPÓSITO DEL INFORME	Demostrar rentabilidad, explorar e investigar, implicar, proporcionar apoyo, aportar información, etc.
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	Análisis del centro, barrio o zona, exposición de la historia reciente, tipo de problemática de la zona, quien demanda la evaluación y en qué circunstancias llega la demanda al evaluador, etc.
FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS	Concepto de evaluación del que se parte, funciones del programa, modelo adoptado y su justificación, etc.
CUESTIONES DE EVALUACIÓN	¿Cuáles son las cuestiones de evaluación que pretendía resolver? ¿en torno a qué dimensiones del programa iban referidas? ¿han surgido otras cuestiones en el proceso?, etc.
PROCESO EVALUATIVO	¿Qué diseño de investigación se ha aplicado? ¿qué criterios se han adoptado para selección? ¿qué técnicas de recogida de datos se han utilizado? ¿para qué tipo de información se ha utilizado cada técnica? ¿cómo se han utilizado los datos? ¿por qué se han utilizado determinadas técnicas de análisis y no otras?, etc.
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	Exposición detallada de los criterios sobre los que se asientan las conclusiones; descripción del proceso de construcción de un cuerpo teórico de conocimientos a partir de las informaciones analizadas; especificación de los aspectos más positivos del programa; aportaciones de la evaluación para la futura mejora del programa; aspectos o requisitos que deberían ser tenidos en cuenta en una aplicación posterior del programa, etc.

Cuadro 3. Epígrafes de un informe de evaluación según Cabrera (2000, 5)

Portada

- Título
- Período cubierto por el informe
- Evaluador o equipo de evaluación
- Persona, departamento o entidad a la que se dirige el informe
- Lugar y fecha del informe

PARTE I. Presentación

- Origen y finalidad de la evaluación
- Audiencia y utilidad de los resultados
- Contexto, reacciones y limitaciones de la evaluación
- Sumario del contenido del informe

Resumen

- Síntesis de los resultados de la evaluación
- Síntesis de las acciones a emprender para utilizar los resultados

PARTE II. Objeto y finalidad de la evaluación

- Descripción del objeto de evaluación: origen y objetivos, perfil de los destinatarios, personal y actividades más importantes
- Cuestiones de evaluación que deben responderse: criterios y objetivos específicos

Diseño y procedimientos de evaluación

- Plan de evaluación realizado
- Presentación en síntesis de las técnicas evaluativas utilizadas

Presentación de resultados

- Síntesis de los datos obtenidos
- Interpretación de resultados

Conclusiones y recomendaciones

- Respuesta a las cuestiones de evaluación
- Sugerencias para optimizar el objeto evaluado según resultados de la evaluación

ANEXOS

- Instrumentos utilizados
- Muestras de observaciones
- Listados de datos brutos, etc.

ACTIVIDADES

1. Siguiendo el supuesto trabajado a lo largo de la asignatura, trata de responder a las siguientes preguntas:
   a) Determina el enfoque de análisis que llevarías a cabo
   b) ¿Qué procedimiento realizarías?
   c) ¿Qué técnicas estadísticas utilizarías?

2. Ahora, y con respecto al informe de evaluación, responde a las siguientes cuestiones:
   a) Teniendo en cuenta las características de las personas a las que va dirigido el informe de evaluación, ¿qué aspectos tendrías en cuenta durante su redacción?
   b) ¿Qué apartados incluirías en el informe de evaluación? y ¿qué información incorporarías en cada uno de ellos?

BIBLIOGRAFÍA

BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.

— (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Editorial Síntesis.

COLÁS, Mª P. (1993). Análisis e interpretación de la información recogida. En Colás, Mª Pilar, Rebollo, Mª A. *Evaluación de programas. Una guía práctica* (147-170) Sevilla: Editorial Kronos.

COLÁS, Mª P. y REBOLLO, Mª A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Ed. Kronos.

COLÁS, Mª P. y BUENDÍA, I. (1993). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

ETXEBERRÍA, J., JOARISTI, L. y LIZASOAIN, L. (1995). *Programación y análisis estadísticos básicos con SPSS/PC+*. Madrid: Editorial Paraninfo.

GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

REBOLLO, Mª A. (1993). El informe de evaluación. En Colás, Mª Pilar, Rebollo, Mª A.. *Evaluación de programas. Una guía práctica* (171-180) Sevilla: Editorial Kronos.

SÁEZ, Mª J. (1995). Caracterización y problemática de los informes de evaluación. En Sáez, Mª J. (ed.). *Conceptualización de la evaluación en España*. Editorial Universitaria de Alcalá de Henares.

SANTOS, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Según la propuesta descrita en el desarrollo del módulo, los criterios para la selección de la técnica estadística a aplicar son:

   a) Tipo de dato disponible, el objetivo del análisis, el grupo o los grupos que estamos analizando y el número y la relación de variables a estudiar.

   b) Sólo el grupo o los grupos que estamos analizando.

   c) El número de variables a estudiar y la relación entre ellas.

2. Bisquerra (1989) propone una clasificación del análisis multivariable atendiendo al propósito del análisis. Este propósito se concreta, según su aportación, en:

   a) Contraste y correlación.

   b) Contraste, predicción de pertenencia, ajuste de modelos.

   c) Métodos descriptivos, contraste, correlación, predicción de pertenencia, ajuste de modelos.

3. Colás (1993) enumera algunas recomendaciones vinculadas a la interpretación de los datos. Señala, entre las distintas opciones, aquella que ha propuesto la autora:

   a) Poner de manifiesto datos que avalen las interpretaciones realizadas.

   b) Descubrimiento de las unidades de análisis.

   c) Tener en cuenta el número de variables a estudiar la relación entre ellas.

4. Según la expocisión realizada, las dimensiones que debemos incorporar en un informe de evaluación son:

   a) Sentido del informe, núcleo de contenido, conclusiones.

   b) Sentido del informe, núcleo de evaluación, proceso evaluativo y conclusiones y recomendaciones.

   c) Sentido del informe, conclusiones y recomendaciones.

5. En el momento de redactar los informes de evaluación debemos considerar:

   a) Invitar a los representantes o personas representativas de las audiencias a que revisen el informe.

   b) Preparar informes adecuados a las necesidades manifestadas por las audiencias.

   c) a y b.

6. En el análisis cualitativo de los datos, ¿qué tareas podemos identificar?

   a) Procesos de teorización.

   b) Procesos de teorización y estrategias de selección secuencial.

c) Procesos de teorización y estrategias de selección secuencial y procedimientos analíticos generales.

7. El análisis de los datos debemos abordarlos a través de las siguientes acciones:

a) Selección de la perspectiva de análisis y establecer las fases acordes con el enfoque elegido.

b) Selección de la perspectiva de análisis, establecer las fases y elección de las técnicas y procedimientos.

c) Elección de las técnicas y procedimientos.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. a)
2. c)
3. a)
4. b)
5. c)
6. c)
7. b)

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Muestra. Subconjunto de la población, seleccionado por algún método de muestreo, sobre el cual se recogen los datos para el estudio del fenómeno.

Población. Conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno. La población puede ser finita o infinita.

Estadístico. Valor que caracteriza a la muestra. Los estadísticos suelen simbolizarse mediante letras latinas.

Parámetro. Valor que caracteriza a la población. Los parámetros suelen simbolizarse mediante letras griegas.

Escala de medida nominal. Dividen a los individuos según sean iguales o no respecto a una característica. Se aplica a las variables categóricas. Ejemplo: sexo, nacionalidad, estado civil, etc.

Escala de medida ordinal. Clasifican a los individuos según sea el orden que ocupan. Por ejemplo el orden de llegada a la meta.

Escala de medida de intervalos. Atribuyen valores numéricos a los individuos. Por ejemplo, el rendimiento académico.

Escalas de medida de razón. Son escalas de intervalo, pero que añaden la existencia del cero absoluto. Por ejemplo la edad, la longitud, etc.

Variable. Es una característica que puede adoptar distintos valores.

Variable independiente. Son la supuesta causa de una modificación en una relación causa-efecto. Es una variable experimental, manipulada y controlada.

Variable dependiente. Es el efecto que actúa como consecuencia de la variable independiente.

Variable cualitativa. Cuando se establecen diferentes categorías para cada modalidad de variable.

Variable cuantitativa. Carácter susceptible de ser medido numéricamente.

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. Marco conceptual de la evaluación

Módulo 2. Modelos de evaluación

Módulo 3. Criterios e indicadores de evaluación

Módulo 4. La recogida de información en el proceso de evaluación

Módulo 5. Análisis e interpretación de la información y la elaboración de informes de evaluación

Módulo 6. Ámbitos básicos de la evaluación

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

A través del estudio de este módulo se pretende que el alumnado se introduzca en los ámbitos de la evaluación más significativos: evaluación de centros, programas, profesionales de la formación y alumnos. En cada uno de estos objetos de evaluación abordamos factores claves como el proceso, las técnicas, etc., que nos ayudarán a comprender el alcance y significado de los mismos.

Hasta los años sesenta, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos fue prácticamente el único objeto de estudio; sin embargo, ningún elemento del proceso educativo está fuera del alcance de la evaluación. Dado que la evaluación es un proceso en el que intervienen multitud de elementos, la evaluación debe realizarse a todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso educativo.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

Este módulo se orienta hacia la consecución de las siguientes capacidades:

- Describir la conceptualización de la evaluación de centros, programas, profesionales de la formación y alumnos.
- Distinguir las dimensiones o criterios más importantes en cada uno de los ámbitos estudiados.
- Conocer el proceso de evaluación en los ámbitos de evaluación abordados en el módulo.

- Conocer las principales técnicas de evaluación que se utilizan en la evaluación de centros, programas, profesionales de la formación y alumnos.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

6.1. Ámbitos de la evaluación

6.2. La evaluación de centros

6.2.1. Naturaleza y dimensiones de la evaluación de centros

6.2.2. Proceso de evaluación

6.2.3. De la evaluación externa a la evaluación interna

6.2.4. Metodología evaluativa

6.3. Evaluación de programas

6.3.1. Conceptualización de la evaluación de programas

6.3.2. Evaluación del diseño, desarrollo y resultados de un programa

6.3.2.1. Evaluación del diseño

6.3.2.2. Evaluación del seguimiento

6.3.2.3. Evaluación de los resultados

6.3.3. Metodología de la evaluación de programas

6.3.3.1. Enfoque metodológico

6.3.3.2. Métodos y técnicas de evaluación

6.4. Evaluación de los profesionales de la formación

6.4.1. Aspectos previos al establecimiento de un sistema de evaluación de profesores o profesionales de la formación

6.4.2. Finalidad e indicadores de la formación

6.4.3. Fases en el diseño de un sistema de evaluación de profesores o profesionales de la formación

6.4.3.1. Fase de ideación

6.4.3.2. Fase de desarrollo

6.4.3.3. Fase de implementación

6.4.3.4. Fase metaevaluativa

6.5. Evaluación de los aprendizajes del alumnado

6.5.1. Reconceptualización de los aprendizajes del alumnado

6.5.2. Proceso de evaluación

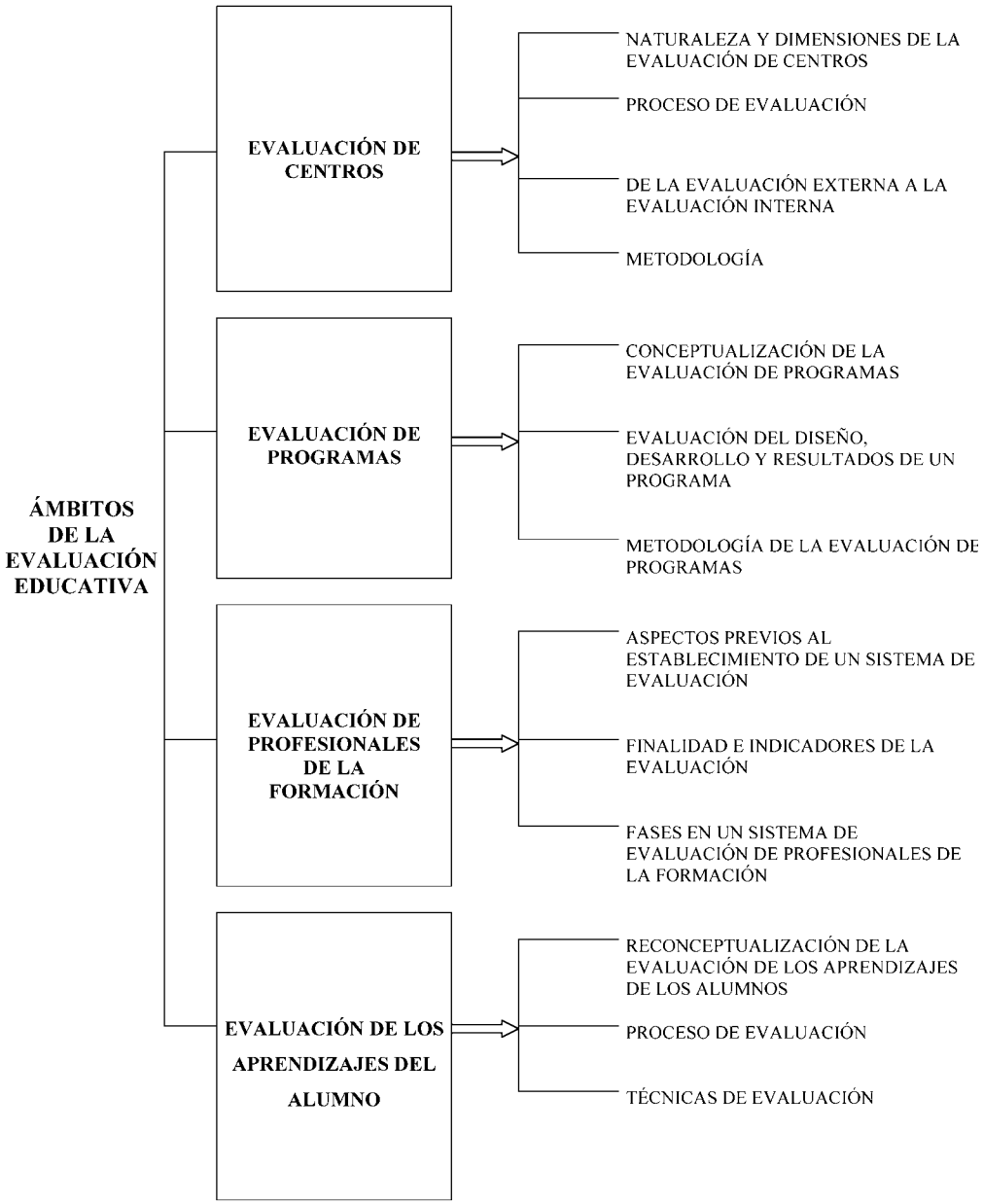
6.5.3. Técnicas de evaluación

6.5.3.1. Técnicas cualitativas

6.5.3.2. Técnicas convencionales

6.5.3.3. Técnicas alternativas

Figura 1. Ámbitos de la evaluación



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

6.1. Ámbitos de la evaluación

Los ámbitos de la evaluación son los objetos o aspectos en que se va a centrar la información que se va a recoger para realizar una valoración determinada. Tradicionalmente, los alumnos han sido el objeto de evaluación, tal y como afirman Blázquez y Lucero (2002), casi todos los instrumentos de medida y evaluación educativas que encontramos en la bibliografía hasta mediados de los años sesenta están referidos a la evaluación de los aprendizajes del alumnado. Hasta ese momento, poco se había estudiado respecto a otros objetos de la evaluación; sin embargo, poco a poco, se ha ido originando el estudio e investigación en otros ámbitos de la evaluación y nos

encontramos que, hoy en día, los ámbitos de la evaluación más estudiados son los aprendizajes, los profesores, los centros y los programas. Con respecto a este último, evaluación de programas, hay que especificar que algunos la identifican con evaluación del currículo, puesto que, como dice Mateo (2002), la metodología evaluativa que se aplica al currículo no difiere significativamente de la que se aplica a los programas. Nosotros, aunque reconocemos la proximidad de estos dos ámbitos, hemos preferido centrarnos en la evaluación de programas, al considerar este término más amplio, de manera que ésta puede estar dirigida a programas propios de la educación formal, el *currículum* o bien, a programas de la educación no formal (ámbito socio educativo, ámbito organizacional o bien ámbito educativo no formal).

Además de estos ámbitos, algunos autores trabajan también otros, como por ejemplo los sistemas educativos (Ibar, 2002; Mateo, 2002). Mientras que otros, partiendo de la formación como objeto de evaluación, evalúan dentro de ella: los formadores, los contenidos, aspectos organizativos, formadores, alumnos, etc. (Cabrera, 2000).

En cada uno de estos ámbitos, las fuentes de información, los protagonistas y estrategias de evaluación pueden variar en su nominación, implicación y diseño (Tejada, 1999). A lo largo de este tema, intentaremos describir de forma resumida los siguientes ámbitos de la evaluación: centros, programas, profesores y alumnos por considerar, como decíamos antes, que son los objetos de mayor relevancia en la actualidad.

6.2. La evaluación de centros

MOD 6

Un principio cada vez más aceptado en el seno de las organizaciones es que la buena evaluación es una inversión (Cabrera, 2000). Por lo tanto, hoy se considera una necesidad invertir en evaluar las organizaciones para aumentar la calidad de las mismas. En este apartado nos centraremos en la evaluación de las organizaciones de carácter educativo, entendiendo que éstas pueden ser de naturaleza formal o no formal.

Actualmente, hablar de educación supone cada vez más pensar en contextos de educación no formalizados. Se concibe la educación en sentido amplio como el intento de influir sobre personas para facilitar su desarrollo personal y su inserción en la realidad no solo escolar (Gairin, 1999), sino también organizacional y social.

El presente apartado pretende ofrecer unas indicaciones específicas sobre la evaluación de centros de educación formal o no formal, que ayude a explicarla y comprenderla. Por tanto, consideramos que pueden existir elementos comunes, pero también somos conscientes de la realidad compleja de situaciones que se presentan en la evaluación de instituciones de educación no formal. Esto provocará, por otro lado, la necesidad de establecer pautas y normas de actuación contextualizadas en función de los tipos de instituciones educativas de carácter no formal y del grado de desarrollo de las mismas. No entraremos a profundizar esta diversidad de circunstancias, dada la amplitud y complejidad del tema y, para ello, se puede estudiar el importante trabajo que aborda este tema en Gairín (1999).

6.2.1. Naturaleza y dimensiones de la evaluación de centros

La evaluación de centros es un tema complejo debido a la cantidad de dimensiones que implica su estudio (cuadro nº 1) y a las diferentes perspectivas desde las que se puede estudiar.

A continuación, señalamos las tres perspectivas de centros más significativas que coexisten en la actualidad, cada una de ellas producirá un modelo de evaluación determinado.

Desde una perspectiva descriptiva, podemos concebir un centro como una realidad dinámica en la que confluyen una serie de actores con el objetivo de alcanzar unos objetivos de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, podemos considerarla como una organización formal que puede ser evaluada, tomando como criterios de referencia principios de eficacia. En este caso, nos interesaría analizar los factores de producción (contexto, variables de entrada, proceso, producto).

Otra forma de concebirlas es como "comunidades educativas" es decir como espacios de relación interpersonal, ámbitos donde confluyen un conjunto de personas dentro de ciertas reglas y en relación con unos fines. En este caso, nos puede interesar la interpretación subjetiva de todos los participantes que conviven y trabajan en ella con el fin de que comprendan sus problemas y contradicciones a fin de conseguir el cambio (Mateo, 2000).

Cuadro 1. Mateo (2000, 164). Dimensiones evaluativas del centro educativo

DIMENSIONES EVALUATIVAS EL CENTRO EDUCATIVO		
	1. Contexto	
Centro docente: dimensiones y subordinaciones	Entorno sociocultural: Recursos educativos y culturales Instalaciones deportivas	Entorno familiar: Tipología Nivel sociocultural Nivel socioeconómico Expectativas educativas
	Características del centro: Tipología Tamaño Nivel o modalidad que imparte Relaciones con la comunidad	Hábitat: Tamaño de la población Tipo de población Ocupaciones Tasas de paro Medios de comunicación Niveles de inmigración
	2. Infraestructura	
Entrada	Instalaciones Servicios Personal Apoyos externos	
	3. Estructura	
Proceso	Órganos de gobierno: unipersonales y colegiados Equipos de profesorado Responsables de coordinación didáctica Responsables de servicios Órganos de participación de la comunidad escolar	
	4. Función	
	Las estructuras organizativas desarrollan su función a través del diseño, planificación, desarrollo y evaluación de los programas siguientes: Programas educativos Programas de funcionamiento interno Programas de administración y servicios	
	5. Clima institucional	
	Modelo organizativo Visión compartida de los valores sustentados y asumidos por el centro Nivel de comunicación Relaciones Participación Normas de convivencia Desarrollo profesional del profesorado	
	6. Resultados	
Productos	De la organización del centro De la calidad de los aprendizajes y desarrollo del alumno Del desarrollo profesional del profesorado De la reputación y la satisfacción personal de las familias, alumnado y profesorado y del centro	

MOD 6

Por último, citaremos la perspectiva desde la que los centros son considerados como organizaciones en constante desarrollo y que mantienen una interdependencia con el medio en que se ubican. En este caso, los centros persiguen un mayor ajuste entre el contexto social y la institución de carácter educativo

Los centros educativos constituyen una pieza clave en la calidad de la formación. Como plantea Borrell (1995), si la innovación educativa y las reformas tienen como unidad de cambio la escuela, entonces no es de extrañar la importancia que la evaluación del centro escolar puede tener en la calidad educativa.

Mateo (2000) opina que, actualmente, la evaluación de centros debe atender a dos perspectivas básicas:

1. Una descripción evaluadora de la situación y de los resultados actuales dentro de la tensión entre los objetivos y las condiciones y circunstancias actuales.
2. Una apreciación de los procesos y de la dinámica del desarrollo en la cual se inscribe el centro, teniendo en cuenta los objetivos que tiene asignados.

   Y desde dos procesos fundamentales:

   a) Los procesos de evaluación internos, donde la dinámica de activación procede sustancialmente del propio centro y

   b) Los procesos externos, que vienen caracterizados por ser inducidos externamente.

6.2.2. Proceso de evaluación

MOD 6

En líneas generales, independientemente del modelo de evaluación que se adopte, los pasos que se dan en el proceso de evaluación de centros son los siguientes:

1. *Análisis de necesidades*. En este momento, se realiza una evaluación inicial sobre las necesidades y problemas del centro con la finalidad de seleccionar los contenidos que serán objeto de evaluación atendiendo a dichas necesidades. En esta fase deben participar todas las audiencias interesadas e implicadas para generar un debate abierto que posibilite el establecimiento y priorización de los contenidos que serán objeto de evaluación.
2. *Elección y concreción de los objetos de evaluación*. Borrell (1995) advierte que los temas o contenidos de la evaluación pueden ser globales del centro o bien específicos, es decir, que se centren sólo en aspectos determinados del centro. Esto determinará también las audiencias, es decir, quienes serán los destinatarios de la evaluación.
3. *Procedimientos, recursos y normas*. Una vez decidido lo que se va a evaluar, tendremos que seleccionar o elaborar los procedimientos que usaremos para evaluarlos: cuestionarios, entrevistas, pautas de análisis de documentos, etc. Después, deberemos elaborar el plan de diseño de recogida de la información. El plan de diseño también deberá tener en cuenta los recursos y materiales humanos que se necesitarán, así como las normas que se servirán de guía a la actividad evaluadora.
4. *Los criterios y estándares de evaluación*. El paso más complicado de la evaluación es la determinación de los juicios de valor o criterios de evaluación respecto a los objetos de evaluación. Para ello, es necesario el establecimiento previo de estándares o niveles de ejecución de referencia que nos permitan desarrollar la evaluación. En definitiva, se trata de señalar con

claridad los referentes respecto de los cuales realizaremos por comparación la valoración. Estos criterios pueden venir establecidos desde fuera o bien desde el propio centro.

5. *El informe evaluativo y la toma de decisiones*. Para Martínez (1995*b*) los informes de evaluación de los distintos enfoques se caracterizan por presentar los resultados mostrando claramente cómo se ha evaluado y con qué criterios y emitiendo un juicio de modo que contribuya a la toma de decisiones de cambio y mejora, ofreciendo distintas vías de mejora o realización de la mejora.

6.2.3. De la evaluación externa a la evaluación interna

Anteriormente hemos mencionado las dos perspectivas de la evaluación: la evaluación externa y la evaluación interna. El establecimiento de un modelo u otro de evaluación viene condicionado por las diferentes formas de concebir la realidad institucional. Para los sistemas centralizados, la evaluación externa de las instituciones tiene un sentido de control y de verificación del cumplimiento de las normas y la interna tiene poco sentido. Por el contrario, cuando las instituciones tienen capacidad para decidir aspectos organizativos o de funcionamiento, se interesan por conocer si sus actuaciones han producido los resultados esperados y prefieren una evaluación de carácter interna (Gairín, 1999).

Martínez (1995*b*) asegura que cada vez son menos empleados los dos extremos puros: autoevaluación y evaluación externa; siendo más empleada en la actualidad la evaluación mixta. También Gairín (1999) comenta que la evaluación de la institución puede calificarse de interna y externa, en la medida en que pueden estar implicados agentes externos que faciliten el proceso de autorreflexión guiada por principios democráticos.

En esta misma línea, Mateo (2000) afirma que en la realidad actual los procesos de acreditación externa y de autogestión interna están siendo superados por la evaluación institucional, promovida externamente por las administraciones educativas, pero asumidas internamente por las comunidades educativas. No obstante, en la práctica hay serios problemas para integrarlas, además que ambas responden a dos concepciones de los centros escolares (organizaciones formales o comunidades que hay que construir socialmente).

6.2.4. Metodología evaluativa

Dada la complejidad de la evaluación, conocer el funcionamiento global de un centro lleva implícito la complementariedad metodológica y el uso de múltiples técnicas que permitan recoger la información sobre los diferentes aspectos y dimensiones que conforman el funcionamiento del centro (Martínez, 1995*b*).

Antes, explicábamos que la tendencia actual se dirige hacia la autoevaluación institucional. Este proceso de evaluación se puede realizar a partir de numerosas técnicas, entre las que destacaremos: la observación, los perfiles, la entrevista, la utilización de memorandos analíticos, el análisis de documentos, cuestionarios, diarios, debates selectivos y mapas situaciones y árboles de decisión.

A continuación, la evaluación traspasará el escenario de las instituciones o centros de carácter educativo para sumergirse en el complejo mundo de los programas educativos como uno de los elementos fundamentales del proceso educativo que también precisa ser evaluado.

6.3. Evaluación de programas

Seguidamente, vamos a ofrecer, en primer término, la conceptualización de evaluación de programas. Posteriormente, ofreceremos la propuesta de diseño, implementación y evaluación de resultados de un programa que aporta Cabrera (2000), por considerar que en ella subyace un planteamiento integral y procesual de la evaluación. Finalmente, describiremos algunos aspectos fundamentales de la metodología de la evaluación de programas.

6.3.1. Conceptualización de la evaluación de programas

Un programa es un plan de actuación orientado a metas pedagógicas, diseñado técnicamente de forma intencional que tendrán que realizar personas con distintas funciones. Este documento está constituido por aspectos relacionados con los objetivos, contenidos, medios y recursos, la metodología y la evaluación. Como expone Martínez (1995*a*), se hace necesario la evaluación de programas para valorar su eficacia y su continua mejora.

Entendemos por evaluación de programas: *Un proceso sistemático, diseñado, intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable–, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso* (Pérez Juste, 1995, 85).

Evaluación y programación son dos conceptos interrelacionados. Sin embargo, frente a una concepción inicial que consideraba que la evaluación se desarrollaba linealmente desde la identificación del problema /necesidad a la puesta en marcha de la intervención, para llegar por último a la evaluación, hoy la evaluación se entiende que puede realizarse tanto sobre la conceptualización y diseño de la intervención como sobre su instrumentalización o sus resultados e impacto (Alvira, 1996).

La evaluación de programas, al igual que los demás objetos de la evaluación, se puede contemplar desde diferentes perspectivas de indagación, así como utilizar diferentes modelos de evaluación derivados de las mismas. No pretendemos realizar un recorrido por estas perspectivas y modelos que, de alguna manera, se han abordado de forma general en el módulo 2.

6.3.2. Evaluación del diseño, desarrollo y resultados de un programa

Cabrera (2000), desde el estudio de procesos de evaluación de la formación, se centra en la evaluación de programas distinguiendo tres aspectos: diseño, desarrollo y resultados. Esta propuesta se caracteriza por un análisis evaluativo del programa educativo en su conjunto de manera integral que persigue la toma de decisiones para la mejora educativa. Además de esto, nos ofrece una buena ejemplificación de criterios e instrumentos de evaluación. Nos centraremos en los criterios y objetivos de cada una de estas modalidades de la evaluación de programas.

Antes de introducirnos en este tema, puntualizaremos que la autora se refiere a programas de formación, entendemos que este término puede englobar tanto programas característicos o propios de la educación formal como aquellos pertenecientes a ámbitos de la educación no formal. Los planteamientos sirven como propuestas genéricas a ambos tipos de programas, aunque, de

forma específica, precisarían de una contextualización en función del ámbito o programa al que se refiera.

6.3.2.1. Evaluación del diseño

Desde esta perspectiva, Cabrera (2000), aborda de manera general los planteamientos evaluativos en el área de la política y planes de formación (cuadro 2). Por otra parte, esta autora estudia la evaluación de programas analizando los criterios de mayor uso en la valoración de los componentes de un programa. Esta modalidad pretende valorar si la planificación que se ha realizado es una respuesta adecuada y suficiente a las necesidades y objetivos que se quieren alcanzar. Su finalidad última está en valorar la calidad de los componentes de entrada del sistema, la pertinencia de los objetivos y la adecuación de las estrategias de acción previstas para conseguirlas.

Se analizan las características intrínsecas del programa desde tres perspectivas: a) pertinencia y relevancia, b) coherencia externa en la medida que responde a valores, cultura y condiciones del contexto y c) valoración de su coherencia interna en la medida en que presenta consistencia entre los distintos componentes implicados en el programa.

La finalidad de la evaluación es proporcionar información para responder a las siguientes preguntas generales:

- ¿Los objetivos y contenidos del programa responden a las necesidades formativas que se pretender satisfacer?
- ¿Las actividades de formación que se han diseñado son las adecuadas para conseguir los objetivos?
- ¿La población a la que se dirige el programa es adecuada tanto a su número como a sus características personales y profesionales?
- ¿Los recursos humanos materiales y humanos previstos son coherentes con los objetivos y actividades del programa?
- ¿El sistema de aplicación previsto garantiza una ejecución óptima?
- ¿Los beneficios y efectividad que se desean obtener con el programa justifican su coste?

Cuadro 2. Guía de evaluación de la fundamentación y diseño de una política y planes de formación (Cabrera, 2000, 62-63)

PARÁMETROS CRITERIALES	CUESTIONES ESPECÍFICAS DE EVALUACIÓN En qué medida la política y el plan de actuación
PERTINENCIA	• ¿Se relaciona con el proyecto de la organización?, ¿con los planes de desarrollo?, ¿con los problemas de origen formativos y necesidades de la organización? • ¿Se fundamenta en un previo análisis de necesidades?, ¿se ha realizado un análisis de necesidades de forma rigurosa?, ¿son relevantes los criterios que se han considerado para determinar las actividades formativas que configuran el plan de formación? • ¿Se han formulado de forma clara lo que se espera conseguir con la formación a medio y a largo plazo?, ¿qué resultados se esperan alcanzar?, ¿qué contribución hará la formación a la organización
COHERENCIA	• ¿Se relaciona con la política de desarrollo RRHH?, ¿cómo contribuye a la política de RRHH?, ¿cómo se vincula a los planes de carrera? • ¿Se relaciona con el sistema de promoción y desarrollo de personal? • ¿Se relaciona con otras políticas de la organización? • ¿Es compatible con el funcionamiento de la organización, de los departamentos, unidades, etc?
CONSISTENCIA INTERNA	• ¿Hay congruencia entre los objetivos del plan y otros componentes de la formación: modalidades de formación, destinatarios, temporalización, etc.? • a¡Especifica con claridad a los responsables de llevar a cabo el plan de formación?, ¿se describen las funciones y responsabilidades?, ¿son los más adecuados? • ¿Prevé modalidades de formación variadas e innovadoras? (cursos, prácticas, formación en el puesto de trabajo, formación, acción, etc)
ADECUADA COBERTURA	• ¿Es adecuado a su alcance por lo que respecta a las necesidades de formación de las distintas categoría del personal?, ¿responde a las necesidades de los distintos colectivos)
ACEPTACIÓN	• ¿Se ha implicado a los actores en su formulación y planificación? (dirección de formación, de RRHH, gestores de formación, sindicatos, representante de los potenciales usuarios, etc.) • ¿Se han realizado las negociaciones sobre los compromisos pertinentes? • ¿El personal dispone de una formación suficiente?, ¿son adecuados los canales de información?, ¿se ha realizado un buen marketing?
LEGALIDAD	• ¿Se ajusta a las disposiciones vigentes? • ¿Se ajusta a las normativas reglamentarias de la organización?
EFICIENCIA	• ¿La asignación de los medios humanos, financieros y materiales es pertinente con los objetivos? • ¿La asignación de los medios humanos, financieros y materiales es coherente con los medios globales de la organización? • ¿La asignación de los medios humanos, financieros y materiales es compatible con el presupuesto asignado a la formación? • ¿Se prevé realizar un seguimiento y control de las asignaciones?, ¿el personal responsable es el adecuado?, ¿es suficiente la periodicidad prevista?
PROCESO DE REVISIÓN	• ¿Se ha previsto su revisión y actualización?, ¿es consistente con el esquema del proceso de revisión?(periodicidad, personal responsable, técnicas, etc) • ¿Se hace un planteamiento realista para su seguimiento y evaluación? • ¿Se ha previsto introducir alguna actividad innovadora?, ¿cómo se hará su seguimiento?

MOD 6

6.3.2.2. Evaluación del seguimiento

El objetivo fundamental es la evaluación de la implementación y el seguimiento del programa de formación. Seguidamente, analizaremos de forma separada estos dos aspectos.

1. *La evaluación de la implementación.* Su finalidad es valorar la adecuación de las actividades formativas diseñadas respecto al contexto donde se desarrollan, identificando desviaciones respecto al plan previsto, ayudando al personal a realizarlas de la mejor manera y, en actividades

de larga duración, valorando la reacción y el progreso de los participantes hacia los objetivos, es decir, la eficacia progresiva del programa.

La evaluación de la implementación y optimización de los procesos formativos tiene tres momentos o fases:

a) Describir la actividad o programa de formación tal como se ha previsto en el diseño e identificar sus elementos más significativos. En esta fase, se trata de conseguir una visión comprensiva de para qué y cómo se concibió el programa.

b) Describir cómo trascurre, en la realidad, el programa en los elementos que se consideren claves para su éxito. En esta fase, se trata de contrastar las desviaciones que han surgido respecto a la teoría inicial del programa y las razones que las han provocado.

c) Valorar las desviaciones y facilitar la optimización de los procesos. En esta fase lo importante es redefinir el programa si es necesario y ayudar a mejorar la implementación, proporcionando información al personal para que pueda realizar las adecuaciones necesarias.

2. *Monitorización y seguimiento de planes de formación*. Es una evaluación interna sobre los procesos de gestión y control del conjunto de las actividades y programas de formación. El objetivo de esta fase es descubrir posibles desviaciones y mejorar la gestión.

A continuación, presentamos los indicadores de gestión que sugiere Cabrera (2000):

- *Valoración de la cobertura*: proporciona información sobre la incidencia de la formación con distintos colectivos de personas, de su eficacia y posibles desviaciones.
- *Valoración del esfuerzo y funcionamiento*: se dirige a valorar los esfuerzos humanos y materiales dedicados a la formación y puesta en marcha.
- *Valoración de la productividad*: pretende valorar los productos que se obtienen con la formación y su relación con los esfuerzos utilizados para ellos.

6.3.2.3. La evaluación de los resultados

En este caso, se refiere a los efectos del programa de formación, intenta detectar tantos los resultados objetivos pretendidos como cualquier aspecto no esperado (efectos indirectos).

Para ello, plantea la necesidad de evaluar, en primer lugar, la *viabilidad de la evaluación* de resultados, o lo que es lo mismo, determinar en qué medida se han dado una serie de condiciones en el programa, respecto a su formulación y ejecución, que permiten plantear la evaluación de los resultados, así como prever las barreras iniciales o que puedan surgir durante la evaluación.

Para evaluar la viabilidad se hace necesario examinar los siguientes aspectos:

a) La calidad del diseño y la planificación de la actividad o programa formativo que se pretende evaluar.

b) Nivel de implementación adecuado del programa.

c) Las posibilidades metodológicas de la evaluación. En este caso, se trata de evaluar los siguientes (fiabilidad, validez, restricciones financieras, etc.).

d) El nivel de aceptación y consenso sobre la evaluación.

En segundo lugar, se analiza la *evaluación de la eficacia* que se encarga de descubrir los cambios que se esperan en los lugares de trabajo como consecuencia de las actividades formativas realizadas, es decir, valorar las adquisiciones de los participantes durante y al final de la formación. Para ello, se evalúan los objetivos de aprendizaje.

En tercer lugar, se evalúa *el análisis de la efectividad de la formación*. Esta evaluación se realiza cuando las actividades formativas han concluido y ha pasado un tiempo. La finalidad de esta evaluación es valorar en qué medida se pone en práctica en la situación de trabajo los conocimientos y habilidades adquiridas en las actividades de la formación. El referente en esta evaluación son los objetivos profesionales.

Cabrera (2000) expone que los tres aspectos más relevantes en esta evaluación son:

a) Los cambios ocurridos en el puesto de trabajo como efecto de la formación (comportamientos y resultados profesionales adquiridos como efecto de la formación).

b) Las razones que pueden haber limitado la transferencia de la capacitación adquirida. En el siguiente cuadro (cuadro nº 3) se sintetizan las posibles situaciones que dificultan la transferencia de los conocimientos adquiridos.

c) Las necesidades formativas que están todavía por cubrir.

Cuadro 3. Fuentes de situaciones que no facilitan la transferencia (Cabrera, 2000, 136)

Persona	- Falta de confianza en los aprendizajes adquiridos - Disposición emocional hacia los aprendizajes adquiridos - Disposición emocional hacia el trabajo y hacia la organización - Resistencia al cambio
Relaciones laborales	- Relaciones con la jerarquía inmediata: • Percepción de la utilidad de la formación • Refuerzo por el uso de lo aprendido - Grupo de trabajo: • Similitud con las normas del grupo • Efectos negativos por el uso de lo aprendido
Organización institución	- Barreras de comunicación inhibitorias de conductas - Falta de retroalimentación

En cuarto lugar, citaremos *la evaluación del impacto*. Se refiere al análisis y valoración de cómo la formación contribuye a la eficacia y calidad de la organización. Esto supone centrarse en dos referentes, uno de carácter subjetivo, que estudia las opiniones, percepciones y apreciaciones del personal y, otro de carácter más objetivo, se refiere a medidas representativas de resultados de la organización. Esto, a su vez, implica dos tipos de análisis del impacto: el sociocultural y el económico.

Existen diferentes clasificaciones de criterios de evaluación del impacto, en el cuadro nº 4 aportamos la clasificación de Cameron y Bramley citada en Cabrera (2000).

En último lugar, se describirá la *evaluación de la rentabilidad* de los programas de formación, que analizará si los costos justifican los resultados y efectos conseguidos o, lo que es lo mismo, si las actividades formativas realizadas son eficientes. En este momento, se estudiarán los análisis de eficiencia en términos de rentabilidad para examinar la relación coste-resultados del programa. Cabrera (2000, 154) expresa la rentabilidad de una actividad de la siguiente forma:

> Una acción formativa es rentable cuando los beneficios de sus resultados exceden los costos que conllevan; y por acción eficiente se entiende aquella que logra los mejores resultados al menor coste.

Cuadro 4. Criterios e indicadores para valorar el impacto de la formación en la empresa u organización (Cameron, 1980, Bramley, 1996, cit. en Cabrera, 2000, 152-153)

A: IMPACTO EN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS

Índices de Cantidad. Unidades producidas. Completación de tareas. Aplicaciones, etc., procesadas. Cambios. Servicios realizados en su tiempo. Dinero recogido, etc.

Índices de Calidad. Ratios de defectos/fallos. Ratio de rechazos. Ratios de errores. Accidentes. Desperdicios. Derroches. Tiempo, etc.

Variedad e innovación. Diversidad del rango de productos. Racionalización del rango de productos. Nuevos productos/servicios. Innovación. Formación de nuevos empleados, etc.

Sistemas. Productividad. Sistemas de procesos. Ratio de coste/realización.

B: ADQUISICIÓN DE RECURSOS

Flexibilidad. Incremento de personal formado. Desarrollo de habilidades para futuros trabajos. Flexibilidad para lograr los cambios exigidos por los clientes. Aumento de clientes. Nuevas ramas de productos/servicios abiertas. Nuevos mercados. Flexibilidad para cambiar los protocolos de procedimientos, etc.

C: RELACIONES SOCIALES

Expectativas de los grupos de interés. Preocupación por los problemas del cliente. Relaciones con los clientes, quejas de los clientes. Material retornado. Reparaciones en garantía. Calidad de los productos y servicios. Servicios realizados a su tiempo. Imagen de la compañía.

D. PROCESOS INTERNOS

Clima en la organización. Adhesión de las personas a la misión y planes estratégicos de la organización.

Conciencia de que los esfuerzos son recompensados. Moral en el trabajo. Implicación en el trabajo. Satisfacción en el trabajo. Cima de estímulo y motivación por el trabajo. Absentismo. Visitas médicas. Ratios de accidentes. Acciones disciplinarias. Excesivos cortes en el trabajo. Quejas de los trabajadores.

Este tipo de análisis valorativos pueden hacerse desde tres tipos:

a) Análisis coste-beneficio. En este análisis, tanto el coste como el beneficio se expresan en unidades monetarias. Se comparan los beneficios con sus costes y se espera una relación equilibrada en tres los costes y los beneficios que se obtienen.

b) Análisis de coste-eficacia y coste-efectividad. Desde estos análisis, los costos se expresan en unidades monetarias, pero los beneficios no se expresan en términos económicos, sino en unidades del resultados, sean de eficacia o efectividad.

   El análisis del coste eficacia toma como unidades de resultados los productos de aprendizaje, nivel de conocimientos aprendidos, nivel o números de habilidades entrenadas de este modo.

   El análisis de coste-efectividad toma como unidades de resultados medidas de los comportamientos o rendimientos profesionales, tiempo de realización de una tarea, número de actividades, nivel de motivación por el trabajo expresado en puntuaciones de una escala de actitudes, etc.

c) Análisis de coste-utilidad. En este análisis se relacionan los costes, también expresados en unidades monetarias, con la percepción de los beneficiarios sobre la utilidad de los resultados.

6.3.3. Metodología de la evaluación de programas

A continuación, se recoge el planteamiento metodológico para la evaluación del modelo de programas que propone Pérez Juste (1995) partiendo del enfoque metodológico y las técnicas y métodos de investigación.

6.3.3.1. El enfoque metodológico

La metodología puede realizarse según el enfoque externo o interno. Apoyamos el enfoque interno, ya que éste se orienta hacia la función de mejora. Este tipo de enfoque garantiza, en mayor medida que los externos, tanto la calidad de la información como la buena disposición y la implicación del personal en los procesos de mejora que deban derivar de la información recogida y adecuadamente valorada (Pérez Juste, 1995). Sin embargo, a veces puede ser recomendada una evaluación externa, por ejemplo, cuando la solicitan los interesados. Otra posibilidad es la de una evaluación de filosofía interna, que cuente con el apoyo, orientación y ayuda de un experto.

6.3.3.2. Los métodos y las técnicas de evaluación

La complejidad de los programas aconseja la incorporación del principio de complementariedad metodológica, es decir, la utilización de diversas técnicas fuentes productoras de información, así como del uso de técnicas variadas y complementarias para su recogida, elaboración y tratamiento (Pérez Juste, 1995). Esto favorecerá la coherencia y la seguridad de las decisiones que se tomen.

En la evaluación de programas, las técnicas de recogida de la información más adecuadas son: los test, las pruebas de rendimiento, el análisis de materiales del programa, la observación, las escalas de actitudes y las encuestas que puede tener la forma oral (entrevista) o escrita (el cuestionario) (Colas y Rebollo, 1993).

En el próximo epígrafe, abordaremos otro de los factores claves que afectan a la calidad de la educación/formación, nos referimos a los profesionales de la formación. De ahí la importancia de incorporar los profesionales en el proceso de evaluación como veremos a continuación.

6.4. Evaluación de los profesionales de la formación

En este epígrafe, intentaremos aproximarnos a la evaluación de profesionales de la formación, es decir, a aquellas personas que se dedican a actividades educativas en un sentido amplio. Dentro de esta categoría de profesionales incluimos a aquellos que realizan esta actividad estipulada y regulada en un marco legal (LOCE; LOU), o bien, aquellos profesores o formadores que desarrollan su labor en el ámbito no formal de la educación (Jiménez, 1999).

Sin embargo, somos conscientes de que la mayor parte de la bibliografía existente y, consecuentemente, buena parte de los planteamientos que recogemos en este apartado, se refieren a estudios o investigaciones desarrolladas en el ámbito escolar. Por ello, en ocasiones, empleamos la palabra profesorado, ya que es el término usado originalmente en el texto por los autores.

Por otra parte, consideramos que la evaluación no es exclusiva de la educación o formación en ámbitos formales, sino que ésta se amplia a otros terrenos de carácter no formal como la

formación en el ámbito socio-comunitario, el ámbito organizacional o empresarial y al ámbito educativo no formal.

La evaluación de los profesionales de la formación es un elemento de suma importancia para la buena gestión de la calidad de las instituciones educativas. Compartimos la visión de Jiménez (1999) para quien la evaluación, gracias a la información que recoge, genera y sistematiza, proporciona contenidos comunicativos cuyas audiencias son muy diversa, y cuyas consecuencias deben ser dialogadas interactivamente para su correcta concepción y comprensión.

6.4.1. Aspectos previos al establecimiento de un sistema de evaluación de profesores o profesionales de la formación

Mateo (2000) propone una serie de aspectos previos a la elaboración de un sistema de evaluación del profesorado. Estas aspectos son:

1º) El proceso de mejora a través de la evaluación de los profesores debe plantearse a través de la participación activa del profesorado en el mismo. Esta participación facilita la coordinación de las actuaciones, posibilita la construcción de una visión unitaria del centro y la creación de una cultura institucional compartida.

2º) El centro debe explicitar el modelo de calidad de la docencia que persigue ese centro, para así poder comprender los objetivos que ha de alcanzar el profesorado, establecer el correspondiente modelo de evaluación, y orientarse en los procesos de mejora que tiene significado para el centro y para la persona.

Al igual que hemos comentado en los ámbitos anteriores (programas y centros), existen distintos modelos de profesorado sustentados desde diversas perspectivas curriculares. Dependiendo del modelo de profesorado que un centro tenga asumido, desarrollará un tipo de evaluación de profesorado coherente con ese modelo y perspectiva curricular. De ahí la importancia de conocer de antemano dicho modelo.

3º) Mateo (2000, citando a Stronge) argumenta que para alcanzar una evaluación de calidad, el sistema educativo debe partir de un equilibrio entre la mejora de la escuela y la mejora del profesorado. Para ello, precisa considerar las siguientes acciones:

a) Establecimiento de objetivos mutuamente beneficiosos.

b) Enfatización de la comunicación sistemática.

c) Creación de un clima favorecedor de la evaluación.

d) Garantía en la aplicación técnica del sistema educativo.

e) Uso de múltiples fuentes de datos.

6.4.2. Finalidad e indicadores de la evaluación

La evaluación puede ser formativa o sumativa según su naturaleza o finalidad. La evaluación formativa se centra en el perfeccionamiento de los formadores, en la mejora de sus competencias y actuación docente, mientras la evaluación sumativa se orienta hacia el control y el valor que tiene para la organización o institución.

En la actualidad, el uso más frecuente de la evaluación de la formación se hace desde la perspectiva de la evaluación sumativa con el objetivo de comprobar su calidad una vez finalizado el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Contrariamente a esta posición, al igual que Cabrera (2000), consideramos que la evaluación de los profesionales de la formación debe dirigirse hacia una evaluación formativa que proporcione conocimientos a los formadores sobre sus aciertos y errores, promueva su reflexión sobre lo que hace y le facilite procesos de cambio y mejora.

Además de esta finalidad formativa, mantenemos una concepción de la evaluación de la formación que integra la mejora del profesor o formador y de la institución. Esto quiere decir que la evaluación debe afectar no solamente a la figura del formador, sino globalmente a la institución donde desarrolla su trabajo.

A continuación, los parámetros criteriales que normalmente se utilizan en las evaluaciones del profesorado de carácter sumativo, y que, consideramos que, en buena medida, puede ser extensible a otros profesionales de la formación, aparecerán recogidos en el siguiente cuadro.

Cuadro 5. Posibles parámetros e indicadores para una evaluación sumativa del profesorado (Cabrera, 2000, 75)

PARÁMETROS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
DOMINIO DEL CONTENIDO	• Dominio del contenido teórico • Consistencia de la información con la realidad profesional • Capacidad de poner ejemplos: concretos, múltiples, apropiados... • Proporciona información para continuar la autoinformación (cita fuentes importantes y valiosas, referencias bibliográficas, aporta documentos, anexos, etc.)
DOMINIO DE LA METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN	• Claridad y sistematización expositiva • Discusiones bien organizadas • Se ajusta al ritmo del grupo • Utiliza técnicas de enseñanza variada • Es flexible en el uso de las técnicas para adaptarse al grupo • Usa técnicas que favorecen la interrelación de los participantes • Se le ve seguro en el uso de la técnica de enseñanza que utiliza • Aprovecha el tiempo • Dirige el aprendizaje con equilibrio y seguridad
MOTIVACIÓN Y COMUNICACIÓN	• Despierta el interés por los temas • Anima a la participación • Acepta de buen grado y responde con claridad las preguntas • Vocabulario claro y preciso y adaptado a los oyentes • Sabe reorientar al alumnado cuando es necesario • Está abierto a las sugerencias del grupo • Se le ve a gusto en clase • Parte de lo conocido para llegar a lo desconocido
PERSONALIDAD	• Es entusiasta y dinámico • Tiene una mentalidad abierta y bien predispuesta al cambio • Muestra interés por lo que hace y los participantes • Es formal en sus compromisos • Tiene sentido del humor • Es honesto, imparcial y objetivo
RELACIONES HUMANAS	• Buena comunicación con los participantes • Se preocupa por el clima de la clase • Anima la interrelación entre los participantes • En temas controvertidos sabe respetar las distintas posiciones • Respeta el derecho de los participantes
UTILIZACIÓN DE RECURSOS	• Hace un uso eficaz de la pizarra, los audiovisuales... • Domina los recursos que utiliza • Refuerza el trabajo bien hecho, la participación, las ideas, etc. • Tiene muchos recursos para dar respuestas a las preguntas y necesidades de los participantes • Uso ingenioso de los materiales

En esta línea, Mateo (2000), desde una visión comprensiva de la evaluación, propone dos objetivos amplios:

> 1º) Orientado a los resultados, contribuyendo a la consecución de los objetivos personales del profesor y a los de la misión del programa, del centro y de la organización educativa en su totalidad. Debería también proveer de información clara y fiable para la petición de responsabilidades por la actuación docente en función de esos objetivos.
>
> 2º) Orientado a la mejora, contribuyendo al desarrollo personal y profesional del profesor así como a la mejora del centro (Mateo, 2000, 96).

6.4.3. Fases en el diseño de un sistema de evaluación de profesores o profesionales de la formación

En el diseño de un sistema de evaluación del profesorado, siguiendo a Mateo (2000), vamos a distinguir cuatro grandes fases:

1. La fase de ideación.
2. La fase de desarrollo.
3. La fase de implementación.
4. La fase de metaevaluación.

6.4.3.1. Fase de ideación

Esta fase se centra, básicamente, en los siguientes aspectos:

a) *Identificación del sistema de necesidades*. Primeramente, se realizará un análisis previo de las necesidades del centro para clarificar la misión y el propósito educativo del centro.

b) *Derivación de los objetivos institucionales*. El conocimiento de los objetivos favorecerá la operativización de los mismos y constituirá la base del modelo de calidad de la docencia del centro.

c) *Definición del modelo de calidad para la docencia*. El establecimiento del modelo de calidad de un centro orienta al profesorado sobre el desarrollo de sus funciones y de sus responsabilidades. Por otra parte, también orienta la definición de estándares de la actuación profesional del mismo.

6.4.3.2. Fase de desarrollo

En esta fase se desarrollan dos acciones:

a) *Determinación de las funciones y responsabilidades del profesorado.* Cualquier sistema de evaluación del profesorado tiene que fijar con claridad las áreas de responsabilidad del profesorado, así como sus funciones principales. Esto permitirá establecer con mayor precisión las obligaciones y actividades a cumplir por el profesorado y su sentido en el contexto en el desarrollo general de la docencia en el centro.

Seguidamente presentamos la propuesta de Scriven (cit. por Mateo, 2000), quien elabora un listado de deberes del profesorado que puede resultar interesante para cualquier modelo de evaluación (cuadro nº 6).

Cuadro 6. Contenidos de la función docente (Scriven, cit. en Mateo, 2000, 102)

Conocimiento de la materia	En las áreas de su competencia En las materias transversales del currículo
Competencias instruccionales	Destrezas comunicativas Destrezas de gestión Gestión del proceso Gestión del progreso Gestión de las emergencias Destrezas de programación y desarrollo Planificación del curso Selección y creación de materiales Utilización de los recursos disponibles Evaluación del curso, de la enseñanza, de los materiales y del currículum
Competencias evaluativas	Conocimiento sobre la evaluación de los estudiantes Destrezas de construcción y administración de pruebas Clasificación, puntuación y calificación Proceso Producto Registro e informe del rendimiento de los estudiantes Conocimiento sobre informes de rendimientos
Profesionalidad	Ética De actitud De mejora De servicio Conocimiento acerca de la profesión Ayuda a los docentes noveles y colegas Trabajo para las organizaciones profesionales Investigación sobre la enseñanza Conocimiento de los deberes Conocimiento de la escuela y sus deberes

MOD 6

b) *Desarrollo de los criterios de evaluación y de sus indicadores*. Ambos son piezas claves en los procesos de concreción de los sistemas evaluativos. El criterio facilita una dimensión general dentro de la cual se valorará el nivel de realización alcanzados por un sujeto. Los indicadores permiten cuantificar los criterios y facilitar los procesos de objetivación de la evaluación.

c) *Fijación de "estándares"* para la valoración de la actividad docente del profesorado. Esto supone establecer los niveles de actuación del profesorado considerados como aceptables. Esto incrementa la posibilidad de transparencia y limpieza de los juicios valorativos y la defensa legal del sujeto frente a posibles arbitrariedades (Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación de Programas, 1998).

6.4.3.3. Fase de implementación

Esta fase se compone de tres momentos:

a) *Documentar la actividad profesional del profesorado*. Esto supone recoger suficientes evidencia de la actividad profesional del profesorado que posibilite la evaluación y justifique la toma de decisiones personales e instituciones basadas en la evaluación. Hoy en día está ampliamente extendida la tesis de que los sistemas de documentación deben ser múltiples (Blanco, 1994; Jiménez, 1999; Cabrera, 2000; Ibar, 2000; Mateo, 2000).

Para Mateo (2000), los sistemas más utilizados en la actualidad para evaluar a los profesionales de la formación son: la observación en el aula, la opinión de la familia y del alumnado, juicios valorativos emitidos por pares, el rendimiento en los aprendizajes del alumnado, el autoinforme y el portafolios.

La observación en el aula: aporta evidencias muy significativas, difíciles de conseguir desde otra forma: clima en el aula, naturaleza y calidad de las interacciones alumnado-profesorado, proceso de instrucción y funcionamiento general de la clase.

La opinión de los padres: potenciar la participación de los padres en los procesos de evaluación del profesorado, permite analizar perspectivas y conocer puntos de vista y aspectos imposible de obtener de otras fuentes.

La opinión del alumnado: el alumnado, al ser los receptores directos de los proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentran en una posición privilegiada para proporcionar información acerca de la efectividad.

Evaluación a partir del juicio emitido por los pares: no se puede ignorar los pares o compañeros como fuente importante para la retroalimentación de la mejora de la calidad de la actividad docente. La información que se solicita a los padres nunca estará basada en juicios valorativos personales del compañero respecto a su actuación, sino en información objetiva valorada respecto de aquellos elementos de su actividad, que los compañeros conocen directamente y que deberán expresar de tal manera que permita incidir en la mejora (Mateo, 2000).

El rendimiento de los aprendizajes del alumnado: no se trata de valorar tanto la tarea del profesorado sobre el rendimiento absoluto del profesorado, sino de hacerlo sobre el valor añadido aportado por la docencia.

El autoinforme: es el instrumento mediante el cual el profesorado desarrolla juicios sobre la adecuación y efectividad de su propia actividad con el fin de establecer las bases que faciliten la mejora. El profesorado es el que establece los criterios y estándares para juzgar su efectividad, y es quien selecciona, recoge, interpreta y juzga la información referida a su propia práctica docente.

El portafolios (también denominado carpeta): es uno de los instrumentos que más se está extendiendo en la actualidad para la evaluación y desarrollo profesional del docente. Se trata de recopilar distintas evidencias sobre la actividad docente del profesorado: unidades didácticas, esquemas, grabaciones en audio, escalas de observación, exámenes, entrevistas, cuestionarios, etc.

b) *Emisión de los juicios de valor respecto a la docencia.* Mateo (2000) advierte que es preciso que la recogida de información se oriente adecuadamente, que las condiciones previas facilitadores de la evaluación se hayan cumplido, que los nexos relacionales de la evaluación con los proceso de mejora y de desarrollo profesional se cumplan, etc.; y que todo esto nunca sería posible si cada una de las acciones no están convenientemente integradas en el procedimiento evaluativo.

c) Uso intensivo y extensivo de la información evaluativa: la derivación de la propuesta de mejora. La información recogida ha ser estudiada en profundidad por todos los métodos disponibles. Los resultados deberán ser interpretados en todos los ámbitos desde los que se pueda incidir en la mejora total de la calidad de la docencia.

6.4.3.4. La fase metaevaluativa

La evaluación del personal se clasifica en cuatro categorías que señalan los atributos que debe tener una evaluación del profesorado correcta: propiedad, utilidad, factilidad y precisión (Mateo, 2000).

Propiedad. Este estándar establece que las evaluaciones del profesorado deben hacerse de forma legal y ética.

Utilidad. La evaluación del profesorado debe ser informativa, oportuna e influyente.

Factilidad. La evaluación del profesorado debe ser de fácil implementación, eficiente, adecuada y viable desde la perspectiva de la comunidad.

Precisión. Este estándar hace referencia a la fidelidad del proceso.

6.5. Evaluación de los aprendizajes del alumnado

Como exponíamos al principio del módulo, la evaluación de los aprendizajes del alumnado fue durante muchos años el único objeto de estudio de la evaluación. Hoy en día, hemos visto que la evaluación del alumnado convive con otros objetos o ámbitos de estudio. Sin embargo, a lo largo de todos estos años, la evaluación de los aprendizajes ha sufrido grandes cambios en la conceptualización de la misma y, actualmente, podemos decir que existe un nuevo enfoque respecto a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los cambios que plantea esta nueva conceptualización implica cambios en los procesos y técnicas de evaluación. De ahí que éstos serán los aspectos que abordaremos desde este ámbito.

6.5.1. Reconceptualización de la evaluación de los aprendizajes del alumnado

En esta nueva conceptualización, la evaluación es un proceso comprensivo que permite valorar las distintas capacidades del alumnado y no se queda en la mera valoración de los conocimientos académicos tal y como ocurría en el enfoque anterior.

Por otra parte, la evaluación no puede separarse de los demás elementos del currículo, no puede realizarse al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta manera, se valora al alumnado a lo largo de todo el proceso, permitiendo descubrir sus progresos y sus fracasos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es imposible valorar a través de un solo tipo de técnica, puesto que se han de valorar diferentes competencias y habilidades de distintos tipos: cognitivas, psicomotoras y afectivas. Por lo tanto, este nueva reconceptualización de la evaluación defiende el uso de diferentes pruebas de evaluación que permitan captar los aprendizajes del alumnado en su totalidad, con el fin no sólo de realizar juicios valorativos respecto de los mismos, sino para incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También ha habido un cambio respecto a la responsabilidad de las personas que participan en la evaluación. En la actualidad, se piensa que la evaluación debe ser compartida y que deben participar los diferentes agentes que están implicados en ella, alumnado y profesorado. Por consiguiente, se realizarán distintos tipos de evaluación, podemos hablar de la evaluación de

compañeros, de autoevaluación además de la clásica heteroevalución, es decir, de la evaluación del profesorado hacia los aprendizajes del alumnado (De la Torre y Barrios 2000).

En resumen, podríamos concluir con el cuadro que aporta Torrance (1997) donde muestra los cambios que se han desarrollados en la concepción de la evaluación (cuadro nº 7).

Cuadro 7. Cambios en la evaluación (Torrance, 1997)

Los cambios desde	Hacia
Valoración del conocimiento	Valoración de la comprensión y competencias
Valoración de productos	Valoración del proceso
Valoración externa hacia el final del curso	Valoración interna durante el curso
Sólo escrita	Uso de una variedad de técnicas y evidencias
Criterios referidos a normas	Criterios de evaluación previamente establecidos
Valoración sumativa suspenso/aprobado	Identificación formativa de esfuerzos y debilidades y registro de ejecución positiva

Por último, es importante destacar que esta nueva evaluación surge, entre otros aspectos, como consecuencia de la nueva conceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza. Se critica que el alumnado sigue aprendiendo, fundamentalmente, a través del profesorado y, memorísticamente, contenidos sobre todo de tipo conceptual que son poco significativos. Se plantea la urgente necesidad de plantear modificaciones en los procesos de aprendizaje que promuevan en el alumnado un aprendizaje constructivo, efectivo y reflexivo. En definitiva, lo que interesa no es lo que enseña el profesorado, sino lo que aprende el alumnado.

6.5.2. Proceso de evaluación

En la conceptualización de la evaluación aportada en el módulo I, ya exponíamos, partiendo de los aspectos claves surgidos en la evolución del concepto de evaluación, nuestra acercamiento hacia una definición que comprende la recogida de la información, la toma de decisiones y el diálogo.

En esta misma línea, Blázquez (2002) manifiesta que actualmente se repiten tres constantes: obtención de la información, formulación de juicios y toma de decisiones. Está última, implica para el autor, la consiguiente comunicación de los resultados y la toma de determinaciones que deberá realizarse en un clima de diálogo. En definitiva, tal y como plantea Bolívar (1999), la evaluación es un proceso de toma de decisiones cuyo curso de acción requiere de cierta planificación.

En consonancia con esta concepción de evaluación, proponemos la siguiente descripción del proceso de evaluación desarrollada por Rodríguez (2000) que presenta las siguientes fases o momentos:

1. *Establecimiento de los objetivos de la evaluación*. Es necesario establecer al principio del proceso evaluativo los objetivos o dominio de los contenidos, cuyo logro por parte del alumnado, se pretende comprobar.

2. *Asignación de las tareas a realizar por el alumnado*. En este momento, después de establecer el dominio a evaluar por parte del alumnado, se debe concretar el tipo de tarea sobre la que se recogerá información evaluativa.
3. *Fijación de los criterios de realización de los mismo*s. Es necesario fijar criterios de la ejecución del alumnado, de tal manera, que éstos permitan al evaluador concretar la recogida de la información.
4. *Explicitación de los estándares o niveles de logro*. Es necesario establecer los niveles que permitan afirmar que la tarea se ha realizado de acuerdo a los niveles de logro preestablecidos por definición y consenso
5. *Tomar las muestras de las ejecuciones del alumnado*. En este momento, se seleccionan los procedimientos o estrategias para recoger la información. De la calidad de la información recogida dependerá la sustantividad de la evaluación.
6. *Valoración de dichas ejecuciones*. Éste es propiamente el momento evaluativo, ya que en él se asignan los juicios a valorar respecto a las ejecuciones realizadas. Esto exige que previamente se hayan seleccionado los referentes (criterial, normativo o personalizado), puesto que un juicio precisa necesariamente de algún tipo de comparación.
7. *Retroalimentar adecuadamente la evaluación*. La información recogida debe ser utilizada extensivamente e intensivamente, especialmente para retroalimentar al alumnado. Se persigue hacer reflexionar al alumnado para capacitarlo en la concienciación de su situación en el *continuum* desarrollado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
8. *Toma de decisiones*. Una buena evaluación del alumnado es aquella que es capaz de desarrollar la toma de decisiones directamente centradas en la mejora de aquellos conocimientos, destrezas o actitudes evaluados. Estas decisiones deben perseguir asumir, responsablemente, las decisiones justificadas e informadas.

6.5.3. Técnicas de evaluación

Desde la nueva concepción de evaluación de carácter integral y continua, que explicábamos anteriormente, se hace necesario la utilización de forma complementaria de una gran variedad de técnicas de evaluación que permitan capturar los logros personales del alumnado (competencias transversales y transferibles). Ello implica, por tanto, el uso combinado y complementario de técnicas que evalúen las ejecuciones del alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, ofrecemos la clasificación que elabora Blázquez (2002), quien, primeramente, identifica las técnicas de evaluación cualitativas, luego, proporciona las principales técnicas de evaluación convencionales, de tipo cuantitativo generalmente y, en tercer lugar, desde un enfoque alternativo, se examinan otros procedimientos de evaluación. En cada una de las técnicas sólo proporcionamos una breve descripción que permita comprenderlas o conceptualizarlas, dado que éste ha sido el tema de estudio en el módulo IV.

6.5.3.1. Técnicas de evaluación cualitativa

La evaluación cualitativa se interesa por la interpretación y comprensión de lo que pasa en contextos naturales. Se centra en los procesos más que en los productos, y utiliza una amplia variedad de técnicas de evaluación (ver cuadro nº 8). Dependiendo de lo que pretendamos conocer se utilizará alguna de las múltiples técnicas de evaluación existentes. En esta categoría estudiaremos: la observación, la encuesta y las técnicas de intercambio oral.

Observación. Es un proceso de percepción, interpretación y registro sistemático de la conducta que implica una toma de decisiones continuada, útil en todas las situaciones en que interaccione alumnado, profesorado o ambos (Anguera, 1991). Dentro de este procedimiento, distinguiremos los instrumentos que se derivan de la observación directa (sobre lo que hace el alumno directamente):

- *Los anecdotarios o registros de incidentes críticos*. Pretenden recoger episodios concretos de los que se puede extraer alguna información relevante del alumnado.
- *Notas de campo*. Se trata de un instrumento útil para registra la observación de sucesos que se producen en las aulas.
- *Escalas de estimación*. Son un conjunto de conductas seguidas de una graduación que describe la forma y el grado de intensidad con que se pueden presentar aspectos observables.

Cuadro 8. Instrumento para la recogida de datos (Blázquez, 2000)

PROCEDIMIENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	Observación	Directa *(instrumentos de registros)*	Anecdotarios Notas de campo Escalas de estimación
		Indirecta *(instrumentos de registro)*	Análisis de trabajos Diarios de alumnos Relatos de experiencia
	Encuestas	Cuestionarios Inventarios Técnicas sociométricas	
	Técnicas de intercambio oral	Entrevista	Estructurada Semiestructurada Informal
		Debate, asamblea, puesta en común	

Por otra parte, dentro de la observación existe instrumentos que se derivan de la observación indirecta (sobre materiales realizados por el alumnado). Estos instrumentos son:

- *Análisis de tareas y producciones escolares*. Se trata de instrumentos eficaces cuando están claros los aprendizajes que se pretenden que alcance el alumnado (objetivos didácticos), los cuales

pueden servir como criterio de valoración. Permite detectar posibles errores que se pueden ir subsanando sin esperar a que finalice el proceso educativo.

- *Diarios y relatos experienciales*. Pueden ser utilizados por el profesorado o por el alumnado. Se trata de narraciones que describen lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como en cualquier instrumento de observación, se hace necesario establecer, previamente, los objetivos, los momentos, los sujetos a los que se va a evaluar, etc.

Encuesta. Pretende ofrecer datos a partir de procedimientos de interrogación. Podemos clasificarla en: cuestionario, inventario y técnica sociométrica.

- *Cuestionario*. Puede utilizarse en una relación presencial, en cuyo caso nos encontraríamos ante una entrevista estructurada, o puede ser contestado sin intervención directa del encuestador.
- *Inventarios*. Son instrumentos que se utilizan, generalmente, para tener información sobre los conocimientos u opiniones que tiene el alumnado sobre el objeto evaluado.
- Técnicas sociométricas. La mayor parte de éstas pretenden conocer la estructura del grupo-clase para orientar así al profesorado acerca de las relaciones que se establece entre el alumnado.

Técnicas de intercambio oral. Este tipo de pruebas se desarrolla a través de la conversación más o menos estructurada entre el profesorado y el alumnado o entre estos entre sí. Vamos a definir la entrevista, los debates, la puesta en común y los diálogos.

- *Entrevista* es el medio más directo para obtener información para poder emitir un juicio o tomar una decisión. Blázquez (2002) lo define como una conversación seria con el fin de obtener información o influir sobre aspectos de la conducta del individuo o individuos entrevistados. Según el grado de predeterminación con la que se establece puede ser: estructurada (cuestiones fijadas), semiestructurada (flexibilidad en las cuestiones fijas) y abierta o no estructuradas (cuestiones no fijadas).
- *Debate*. Se suele utilizar para conocer la capacidad de interpretación y la estructuración lógica de la información.
- *La puesta en común o el dialogo*. Ofrecen oportunidades para expresar las actitudes, opiniones, y valores del alumnado.

6.5.3.2. Técnicas de evaluación convencionales

Desde el enfoque tradicional, las técnicas más utilizada en la evaluación de los aprendizajes del alumnado son los exámenes y las pruebas objetivas.

Los exámenes pueden ser orales o escritos. Los exámenes orales permiten valorar la capacidad de síntesis, la fluidez verbal y la capacidad de organización de la información.

Los exámenes escritos se utilizan más que los orales y podemos clasificarlos en tipo redacción y solución de problemas. Tipo redacción es el más clásico y trata de un enunciado que ha de ser desarrollado de forma completa y coherente. La solución de problemas, además de usarse en Matemáticas y Física, también puede ser un ejercicio interesante para la búsqueda de interrogantes a resolver desde cada una de las disciplinas.

Pruebas objetivas, también denominados exámenes tipo test, están compuestas por un alto número de preguntas (ítem), enunciadas de forma breve y concisa y cuya respuesta, también breve, está predeterminada de forma unívoca y exacta.

6.5.3.3. Otras técnicas alternativas de evaluación

El portafolios o carpeta. Consiste en una recopilación de trabajos del alumnado, recogidos a lo largo del curso, que aportan información acerca de sus conocimientos, habilidades y actitudes. También se incluyen en ella los comentarios del profesorado y del alumnado respecto de lo negociado, ya que el objetivo principal del procedimiento de evaluación es educar al alumnado para autorregular el aprendizaje mediante el diálogo constante con el profesorado como medio básico para ejercitar los compromisos mutuos contraídos.

Las prácticas reales. Consiste en que el alumnado realiza tareas que requieran aplicación de destrezas en circunstancias semejantes a las requeridas en la vida profesional.

El desarrollo de proyectos. También denominado método de proyectos, en donde el papel del profesorado es orientar y ayudar al estudiantado a través de las cuatro fases: propósito, planificación, ejecución y estimación.

ACTIVIDADES

1. De los diferentes ámbitos de evaluación desarrollados en el módulo comenta cuál consideras que ha sido menos desarrollado en la práctica. Justifica tu respuesta.

2. Identifica en cada uno de los ámbitos las ventajas e inconvenientes de la evaluación interna y externa.

BIBLIOGRAFÍA

ALVIRA, A. (1996). *La metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Estudios Sociológicos.

ANGUERA, M. T. (1991). La observación como metodología básica de la investigación en el aula. En Sáenz, O. (Dir.). *Prácticas de enseñanza* (45-74). Alcoy: Marfil.

BLANCO, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.

BLÁZQUEZ, F. (2002). La evaluación como proceso de diálogo. En Rodríguez Rojo M. (coord.). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (341-368).Madrid: Biblioteca Nueva.

BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M. (2002). Modelos y técnicas de evaluación. En Medina, A. y Salvador, F. *Didáctica general* (325-352). Madrid: Prentice Hall.

BOLIVAR, A. (1999). La evaluación del currículo: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En Escudero J. (Ed.) *Diseño, desarrollo y evaluación del currículo* (365-388). Madrid: Síntesis.

BORRELL, N. (1995). Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes. En Medina, A. y Villar, L. M. (1995) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (211-237). Madrid: Universitas.

CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

COLAS, P. y REBOLLO, Mª.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

COMITÉ CONJUNTO DE ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.

DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (coord.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.

GAIRÍN, J. (1999). La evaluación de instituciones de educación no formal. En Jiménez, B. (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores* (83-134). Madrid: Síntesis.

JIMÉNEZ, B. (1999). Evaluación de la docencia. En Jiménez, B. (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores* (173-206). Madrid: Síntesis.

IBAR, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro-EUB.

M.E.C. (1990): (LOGSE): Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

M.E.C. (2002): (LOCE): Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre de Calidad de la Educación.

MARTÍNEZ, C. (1995a). Evaluación de programas educativos. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.

— (1995*b*). Evaluación de centros. En Pérez Juste, R.; García, J.L. y Martínez, C. *Evaluación de programas y centros educativos* (241-250). Madrid: Universidad Nacional a Distancia.

MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE de la Universidad y Ed. Horsori.

PÉREZ JUSTE, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En Medina, A. y Villar, L.M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (73-106). Madrid: Universitas.

RODRÍGUEZ, S. (2000). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Ponencia presentada al I Congreso Internacional: Docencia universitaria e innovación. Barcelona: Institut de Ciencies de i'educació. (U.A.B.; U.B.;U.P.C.)

TEJADA, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En Jiménez, B. (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores* (25-56). Madrid: Síntesis.

TORRANCE, H. (1997). Assessment, accountability and standars: using assessment to control the reform of schooling. In *Education, culture, economy and society* (12-35). Oxford: University Press.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Desde una perspectiva descriptiva, podemos concebir un centro como:

a) Una realidad dinámica en la que confluyen una serie de actores con el objetivo de alcanzar unos objetivos de aprendizaje.

b) "Comunidades educativas", es decir, como espacios de relación interpersonal, ámbitos donde confluyen un conjunto de personas dentro de ciertas reglas y en relación con unos fines.

c) Como una organización formal que puede ser evaluada tomando como criterios de referencia principios de eficacia. En este caso nos interesaría analizar los factores de producción (contexto, variables de entrada, proceso, producto).

d) La a y c son correctas

2. En la evaluación de programas, la finalidad de la fase de diseño es:

a) Describir la actividad o programa de formación tal como se ha previsto en el diseño e identificar sus elementos más significativos. En esta fase se trata de conseguir una visión comprensiva de para qué y cómo se concibió el programa.

b) Describir cómo trascurre en la realidad del programa en los elementos que se consideren claves para su éxito. En esta fase se trata de contrastar las desviaciones que han surgido respecto a la teoría inicial del programa y las razones que las han provocado.

c) Valorar las desviaciones y facilitar la optimización de los procesos. En esta fase lo importante es redefinir el programa, si es necesario y ayudar a mejorar la implementación proporcionando información al personal para que pueda realizar.

d) Valorar la calidad de los componentes de entrada del sistema, la pertinencia de los objetivos y la adecuación de las estrategias de acción previstas para conseguirlas.

3. En la evaluación de centros, la dimensión evaluativa de resultados estudia:

a) Programas educativos.

b) Nivel de comunicación.

c) La organización del centro.

d) Normas de convivencia.

4. Analizar la viabilidad de la evaluación de resultados de un programa es:

a) Tratar de determinar en qué medida se han dado una serie de condiciones en el programa, respecto a su formulación y ejecución, que permiten plantear la evaluación de los resultados, así como prever las barreras iniciales o que puedan surgir durante la evaluación.

b) Valorar las adquisiciones de los participantes durante y al final de la formación.

c) Valorar en qué medida se pone en práctica en la situación de trabajo los conocimientos o habilidades adquiridas en las actividades de la formación.

d) Todas son correctas

5. En la actualidad el uso más frecuente de la evaluación de los profesionales de la formación se dirige:

   a) Hacia una evaluación formativa que proporcione conocimientos a los formadores sobre sus aciertos y errores, promueva su reflexión sobre lo que hace y le facilite procesos de cambio y mejora.

   b) Hacia una evaluación sumativa con el objetivo de comprobar su calidad una vez finalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

   c) Una evaluación de tipo mixta.

   d) Actualmente no hay una tendencia determinada

6. ¿En cuál de las fases del diseño de un sistema de evaluación de profesionales de la formación, la evaluación del personal se clasifica en cuatro categorías que señalan los atributos que debe tener una evaluación del profesorado correcta: propiedad, utilidad, factilidad y precisión?

   a) La fase de ideación

   b) La fase de desarrollo

   c) La fase de implementación

   d) La fase de metaevaluación

7. En la nueva reconceptualización de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos:

   a) Se valora los conocimientos académicos.

   b) Se valora a los alumnos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

   c) Defiende el uso de diferentes pruebas de evaluación que permitan captar los aprendizajes de los alumnos en su totalidad, con el fin no sólo de realizar juicios valorativos respecto de los mismo, sino para incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

   d) La a y la c son correctas.

8. ¿Cuál/es de las siguientes técnicas de evaluación de aprendizaje de los alumnos, se considera una técnica alternativa?

   a) Técnicas sociométricas.

   b) El análisis de documentos.

   c) La observación.

   d) Ninguna de las anteriores es correcta.

9. Siguiendo a Mateo (2000), señala cuál/es de los sistemas siguientes son utilizados en la actualidad para evaluar a los profesionales de la formación, son:

   a) La observación en el aula.

   b) La opinión de los padres y de los alumnos.

c) El autoinforme y el portafolios.

d) Todas las anteriores son correctas.

10. ¿Cuál de las siguientes indicadores de evaluación de profesores pertenece al parámetro organización de la metodología?

a) Acepta de buen grado y responde con claridad las preguntas

b) Es flexible en el uso de las técnicas para adaptarse al grupo

c) Capacidad de poner ejemplos: concretos, múltiples, apropiados...

d) Proporciona información para continuar la autoinformación (cita fuentes importantes y valiosas, referencias bibliográficas, aporta documentos, anexos, etc.)

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. c)
2. d)
3. c)
4. a)
5. a)
6. d)
7. c)
8. c)
9. d)
10. b)

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Acreditación. Evaluación externa, realizada por expertos, encaminada a conceder a centros o instituciones un determinado *status*, categoría o calificación, tras evidenciar que cumplen mínimos preestablecidos

Reconceptualización. Acción de volver a pensar la realidad para extraer del debate y la discusión interactiva nuevas formas de interpretar aquellas situaciones.

Sistema. Conjunto de elementos relacionados con un todo. Estos elementos interactúan entre sí, tienden hacia el mismo objetivo de mantener el todo, de tal manera que, alterado uno cualquiera de sus componentes, se altera el conjunto del sistema.

Logro. La medida en que se han alzando los objetivos.