

DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN. PROCESOS PARA LA TOMA DE DECISIONES Y MEJORA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

DRA. C. LIDIA MERCEDES LARA DÍAZ.
MSC. MARÍA DE LOS ANGELES NAVALES COLL.
MSC. ALBERTO VALDÉS GUADA.



UNIVERSIDAD
CIENFUEGOS
Carlos Rafael Rodríguez

DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN.
PROCESOS PARA LA TOMA DE DECISIONES
Y MEJORA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

DRA. C. LIDIA MERCEDES LARA DÍAZ.
MSc. MARÍA DE LOS ANGELES NAVALES COLL.
MSc. ALBERTO VALDÉS GUADA.



Dirección Editorial: MSc. Alberto Valdés Guada
Diseño, composición: D.I. Idania Dorta Rodríguez
Especialista: Fernando Liriano Reyes
Autor: Colectivo de Autores

© Reservados todos los derechos por lo que no se permite la reproducción total o parcial de este libro.

Editorial UNIVERSO SUR
Universidad de Cienfuegos
Carretera a Rodas, Km. 4. Cuatro Caminos
Cienfuegos, CUBA, 2008

© ISBN: 978-959-257-184-6

SUMARIO

DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN/5

- 1.1 Diagnóstico. Concepto. Funciones. Niveles de actuación: Diagnóstico general, analítico, estudio de casos individuales.
- 1.2 Diagnóstico Pedagógico. Concepto. Caracterización. Factores esenciales por dimensión y ámbito que deben tenerse en cuenta al realizar un diagnóstico pedagógico.
- 1.3 Evaluación. Concepto. Enfoques de evaluación y representantes. Similitudes y diferencias entre Diagnóstico y evaluación.
- 1.4 Paradigmas de investigación educativa, aportes al diagnóstico y a la evaluación. Conceptos de paradigmas. Diferencias y similitudes entre los paradigmas. Paradigma cuantitativo e interpretativo. Conceptualización. Utilización del paradigma interpretativo en la realización de un diagnóstico. Paradigma científico. Características.

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS/22

- 2.1 Concepto de programa. Aspectos históricos sobre la evaluación de programas. Conceptos de evaluación de programas: Evaluación clásica y tradicional (Ruthman). Evaluación actual (W. Shadish). Los criterios de valor. Concepto. Criterios globales de mérito o valor.
- 2.2 Características de la evaluación de programas.
- 2.3 Fases en el desarrollo de la evaluación de un programa.
- 2.4 Concepto de modelo. Tipos de modelos. Modelos de evaluación de programas: Objetivistas: Evaluación basada en objetivos (Tyler), Modelo de toma de decisiones (Stufflebeam), Modelo sin referencia a objetivos (Scriven), Planificación educativa (Cronbach), Modelo experimental (Suchman). Modelos subjetivistas: Respondente (Stake), Evaluación democrática (Mc Donald). Modelos críticos. Características de cada modelo.
- 2.5 Comparación entre algunos de los modelos de evaluación de programas.

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS /38

- 3.1 Posicionamientos de la metodología de la evaluación de programas.
- 3.2 Aplicación de diseños de investigación a la evaluación de programas:
 - 3.2.1 Diseños de investigación clásicos: Diseños descriptivos. Diseños correlacionales. Diseños experimentales.
 - 3.2.2 Diseños de investigación cualitativos. Modalidades y características.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA/46

- 4.1 Conceptualización. Principios. Presupuestos que identifican los enfoques de la evaluación.
- 4.2 Errores detectados en la evaluación educativa.
- 4.3 La evaluación y la calificación. Errores típicos presentes en el momento de la calificación.
- 4.4 Tipología de la evaluación atendiendo al momento de su aplicación:

Evaluación inicial. Evaluación continua. Evaluación final.

4.5 Los controles. Condiciones que deben cumplir.

4.6 Las preguntas, Su clasificación atendiendo a: Objetivo que se persigue al preguntar. Niveles de asimilación de los objetivos. Grado de generalización de los objetivos. Tipos de respuesta. Recomendaciones para la formulación de preguntas.

4.7 Evaluación formativa y sumativa.

4.8 Naturaleza de la evaluación educativa.

4.9 Funciones de la evaluación del aprendizaje.

Diagnóstico y Evaluación

1.1 Diagnóstico.

El diagnóstico proviene del término griego “diagnosis”, en el cual día significa a través de y gnosis, distinguir con conocimiento.

La primera acepción etimológica del diagnóstico es “conocer a través de” interpretando el prefijo día tanto a nivel temporal como de aplicación de recursos para obtener conocimientos. Diagnosticar supone “conocer algo utilizando unos medios a través del tiempo” lo cual permite apreciar la evolución de ese “algo”, esto es realizar una “prognosis” o pronóstico.

En el diccionario enciclopédico Labor, al referirse al concepto lo define como: distinguir e identificar categorías de datos que se obtiene a través de estrategias basados en un conocimiento previo.

Por su parte la Gran Enciclopedia Larousse, ofrece una única definición del término, sino varias, según esta voz se aplique al campo médico, agrario, informático, económico, educativo.

En el diagnóstico se piensa inicialmente en aquellos sujetos que tienen problemas o dificultades pues, de hecho, en su acepción genuina el concepto se refiere al “arte de descubrir e interpretar los signos de una enfermedad” (*Diccionario de uso del español de María Moliner*). En el ámbito educativo, enfermedad puede entenderse, en sentido amplio por dificultad, problema, conflicto...

El Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983, Vol.:399) considera al diagnóstico como una “Evaluación de una situación dada, juicio emitido sobre un hecho y su conjunto de circunstancias que presupone además una confrontación con la normatividad, es decir, con un criterio que en este caso se identifica con una norma aceptada, de manera que, el concepto de diagnóstico se acerca al concepto de evaluación.

El diagnóstico es la búsqueda del qué, de cuáles son las causas, síntomas, indicios, tanto de un ajuste como de un desajuste, no tiene que tratarse de una situación patológica, aunque generalmente se suele pedir un diagnóstico cuando la situación es problemática.

En la concepción de diagnóstico se ponen de manifiesto los siguientes elementos:

- Los posibles síntomas o carencias en uno o varios elementos y proponer, si es necesario, correcciones adecuadas.
- La conclusión prospectiva del análisis de una situación.
- El resultado de un examen destinado a detectar errores que pueden existir.
- El evaluar el pronóstico de un problema y elegir acciones para su solución.

El diagnóstico trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un proceso. Incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de sujetos, escenarios, con el fin de dar una orientación.

El diagnóstico se apoya en una base epistemológica y viene caracterizado por ser práctico, exploratorio, encaminado al conocimiento de la naturaleza de una situación con el fin de tomar una decisión sobre la misma en cuanto a su pronóstico e intervención.

Funciones del diagnóstico:

El diagnóstico tiene como finalidad última la intervención acercando sus funciones al terreno de la evaluación. Sus funciones están dirigidas a la:

- Obtención de información (apreciación, clasificación)
- Tratamiento (intervención que puede tener un carácter de selección como de modificación de un estado determinado y toma de decisiones)

En sentido general ambas funciones tienen el objetivo de:

1. Comprobar o apreciar el progreso hacia los objetivos propuestos.
2. Identificar los factores en una situación dada que puedan interferir el óptimo desarrollo de los objetivos.
3. Adaptar los aspectos de la situación dada a las necesidades y características que se requieran para asegurar un desarrollo continuado.

Niveles de actuación

Diagnóstico general, cuya finalidad es apreciar el estado general y medio en que se encuentra un fenómeno, hecho, proceso, sin que interese analizar aspectos específicos e individuales.

Pretende recoger información en distintos momentos a través de diversas fuentes y técnicas, con el fin de contrastarla y validarla

Permite identificar problemas y proponer hipótesis de solución, de modo que se pueda no sólo realizar oportunas correcciones, sino potenciar el desarrollo del estudio.

Diagnóstico analítico, que propone identificar las dificultades específicas que presenta un proceso, sujeto o un grupo de sujetos en una materia concreta.

Permite la identificación de problemas una vez alcanzado el conocimiento profundo de la situación analizada.

Estudio de casos individuales, cuyo propósito es el estudio detallado del proceso o de un sujeto con dificultades de aprendizaje para determinar la naturaleza, gravedad y causas de las mismas.

Posibilita el conocimiento profundo del proceso, identificando lo que puede interferir en su desarrollo, las causas y posibles consecuencias, estableciendo las correcciones necesarias.

1.2 Diagnóstico Pedagógico.

M. Queros (1982) declara que el diagnóstico pedagógico no es la búsqueda de trastornos en el sujeto que fracasa, sino el análisis de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje para determinar las causas de que este proceso haya fallado o puede fallar en el futuro.

Pérez Juste (1990) apunta que el diagnóstico pedagógico es la "actuación técnica profesional realizado con mentalidad científica, esto es, con rigor, encaminado a conocer a los educandos y a su ambiente para facilitar una actuación pedagógica eficaz en pro de la excelencia".

En esta definición se precisa:

¿Cómo debe realizarse esta actuación? (*con mentalidad científica*)

¿Con qué fin? (*objetivos*): Conocer a los educandos.

¿A quién? (*objeto*): los educandos y su ambiente.

¿Para qué? (*finalidad*): favorecer la excelencia personal (aspectos formativos e instructivos)

Se destaca de lo antes apuntado que el diagnóstico pedagógico es una labor eminentemente práctica, exploratoria, que a través de un proceso de indagación científica se encamina al conocimiento y valoración de la naturaleza de una situación pedagógica, con el fin de tomar una decisión sobre la misma. Se precisa de la valoración para establecer si la situación analizada presenta carencias o no en comparación con la norma aceptada. El diagnóstico se ha de centrar, al menos en aquellos campos donde se detectan necesidades con el fin de tomar una decisión en cuanto a su pronóstico e intervención.

Si hay carencias: elaborar un pronóstico sobre su desarrollo que permita tomar una decisión para subsanarlas (intervención).

Si no hay carencias: actuar para evitarlas. (prevención)

El diagnóstico pedagógico incluye tanto actividades de valoración (comprobación o apreciación de características con fines diagnósticas) como evaluación, de ahí que su estudio comprende tanto a individuos como entidades abstractas, considerando ambos aspectos en un contexto educativo. Esta es la razón de que pueda estimar que el objeto de estudio del diagnóstico pedagógico es una situación pedagógica entendida en sentido amplio.

El diagnóstico pedagógico va dirigido a la comprensión de los fenómenos educativos y a la formación de los que participan en ellos, para que su actuación sea más reflexiva, crítica, eficaz. Es un proceso sistemático, flexible

y dinámico dirigido a la obtención de conocimientos que permite caracterizar y clasificar la personalidad de los alumnos y las condiciones que influyen en su formación y desarrollo, con el fin de transformar las potencialidades de alta eficiencia personal y social.

Es una exigencia que todo diagnóstico muestre su carácter participativo, comunicativo, de orientación e identidad.

El diagnóstico es participativo por constituir un proceso continuo que refleja distintos grados de acceso a la toma de decisiones, es una estrategia de intervención. La participación efectiva radica en el esfuerzo por alcanzar una comprensión común de los problemas, pone de relieve la detección, percepción, formulación y comprensión común de las contradicciones no limitándose a su mera solución. Es compartir objetivos, métodos, y tomar decisiones en equipo. Es el punto de encuentro de las diferentes partes del claustro pedagógico. Este concepto implica cooperación, diálogo, comunicación, reciprocidad y empatía. Por tanto, participar es algo más que limitarse a compartir formalmente las decisiones, es una actitud no sólo para mantener la comunicación entre los que participan sino para comprobar constantemente las normas y valores propios.

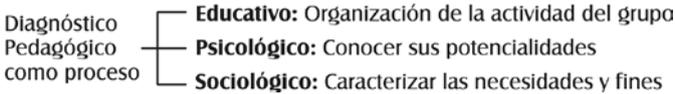
La comunicación es la vía más eficaz para el diagnóstico, a partir de la cual es posible la aplicación de los instrumentos que complementen y profundicen la información sobre el estudiante en el grupo. Esto supone como principio la participación de profesores y estudiantes como sujetos del diagnóstico.

La orientación es el proceso de revelar al alumno, al grupo y a los profesores el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en el contexto educativo y en su relación con los otros contextos de su vida. Esto significa la necesidad de hacerlo consciente de estos procesos, de manera que lo ponga en condiciones de decidir en relación con sus necesidades, posibilidades y potencialidades.

En el diagnóstico pedagógico, profesores y alumnos participan como sujetos, siendo protagonistas del proceso único que es la formación integral del estudiante. La formación integral es también resultado de los significados y sentidos que se incorporan en los estudiantes en los espacios de interacción y relaciones de la vida universitaria mediante las dimensiones curricular, sociopolítica y de extensión universitaria. Estas relaciones deben aportar al sistema de valores profesionales, ideopolíticos, morales y de la vida cotidiana de los estudiantes.

El diagnóstico aborda el grupo como espacio de relación entre lo social y lo individual con identidad propia donde se identifican por los estudiantes y profesores los espacios de intercambio y relaciones al que se accede con los recursos personales como vía para la constitución de los significados y sentidos de los hechos y fenómenos educativos para el grupo, buscando compartir los mismos y su aprobación.

Este proceso en el grupo debe reflejar y condicionar los niveles de cooperación, solidaridad, apoyo, ayuda mutua, integración, pertenencia, que contribuyan a la formación y desarrollo de valores como el patriotismo, el humanismo, la actitud ante el trabajo y otros. El diagnóstico pedagógico como proceso debe enfocarse desde lo educativo, lo psicológico y lo sociológico.



En lo educativo:

Posibilita la concientización de necesidades, la significación de los sujetos participantes desde el momento mismo de la recogida de la información hasta el establecimiento del proyecto educativo.

En lo sociológico:

Se desarrolla a través de una metodología que se expresa entre otros aspectos en el sistema de indicadores y los criterios de medida, así como en la propuesta de instrumentos psicopedagógicos que deben ser aplicados como parte de la recogida de información.

En lo psicológico se debe tener en cuenta:

- La disposición para la tarea de diagnosticar
- Las características psicopedagógicas del joven y el sistema categorial-conceptual explicativo del proceso.

El primer requisito se refiere a la actitud positiva de profesores y estudiantes al hacer el diagnóstico, el reconocimiento de la importancia y el lugar de este proceso para el desarrollo, lo que garantiza que este se constituya en una necesidad para los participantes. El segundo, se refiere a la necesidad de tener en cuenta las características del joven que responden a las condiciones de vida y educación en las que se aplica la metodología. Deben valorarse las experiencias y vivencias pasadas y presentes que han condicionado la situación de desarrollo de cada estudiante.

Esto significa:

- Trascender la información que se obtiene mediante un instrumento para comprender el sentido que los acontecimientos tienen para las personas que lo viven en una situación concreta.
- Compartir experiencias y vivencias, implicándose afectivamente con fenómenos y situaciones que se pretenden diagnosticar.
- Tener en cuenta que la singularidad de la práctica educativa no admite generalizaciones en su comprensión que puedan aplicarse mecánicamente al conocimiento de otras realidades educativas.
- Respetar la diversidad: las diferencias individuales y grupales ya que éstas determinan el sentido y el ritmo de la calidad de los procesos

de desarrollo.

En la práctica actual, la concepción de diagnóstico no como un fin en sí mismo sino como un medio para llegar a un fin, establece necesidades de precisar con claridad no sólo las carencias sino las causas que las generan ya que es fundamentalmente sobre ellas que deben incidirse en el proceso de intervención.

El diagnóstico no constituye un momento específico inicial del proceso de enseñanza aprendizaje, sino un proceso que responde a las necesidades, es decir, una vez que se satisfacen unas necesidades aparecen otras que deben ser satisfechas. María Luisa Nieves Rivero, (1995) propone que el diagnóstico debe ser concebido como un proceso de **Evaluación-intervención** y no puede desarrollarse fuera del marco del proceso de enseñanza aprendizaje y puntualiza que el diagnóstico tiene un enfoque universal, individual y procesal.

Factores esenciales por dimensión y ámbito que deben tenerse en cuenta al realizar un Diagnóstico Pedagógico.

Dimensión	Ámbito	Factores
Individual/personal	Biológico	Desarrollo físico Estado de salud Estado psicofisiológico Estado psiconeurológico Sensaciones, percepciones
	Psicomotor	Motricidad Coordinación psicomotriz Lateralidad Esquema corporal
	Cognoscitivo - intelectual	Desarrollo intelectual Inteligencia Aptitudes específicas Potencial de aprendizaje Estilo de aprendizaje Conocimientos y habilidades Pensamiento conceptual Pensamiento creador Lenguaje
	Cognitivo	Estilos cognitivos, Memoria, Imágenes, Resolución de problemas.

	Motivacional	Motivos, Expectativas Intereses, Actitudes
	Afectivo	Historia personal Estabilidad emocional Rasgos de personalidad Adaptación personal Autoestima
	Social	Desarrollo social Habilidades sociales Relaciones interpersonales Adaptación social Estrategias de resolución de problemas sociales Interacción social
Académica	Alumno	Conocimientos y habilidades Motivación e interés por la escuela, Atención y concentración, Adaptación escolar o académica, Estrategias de aprendizaje, Aspiraciones, vocación, Rendimiento académico
	Profesor	Formación, especialización Experiencia docente Estilo, Calidad y competencias profesionales, Expectativas profesionales, Motivación y satisfacción profesional
	Aula	Clima del aula: motivación, relaciones Profesor/estudiante y estudiante/estudiante, organización, implicación, ayuda, tareas, claridad, control, creatividad e innovación.
	Programas	Exploración de necesidades Objetivos, Contenidos, Métodos, Formas de organización, Medios de enseñanza y sistema de evaluación.

	Institución escolar	<p>Aspectos físicos y arquitectura</p> <p>Recursos de personal</p> <p>Aspectos organizativos y de funcionamiento</p> <p>Recursos materiales</p> <p>Servicios especiales de orientación y diagnóstico, aulas de apoyo, etc.</p> <p>Aspectos sociodemográficos</p> <p>Aspectos psicosociales (relaciones interpersonales, clima social)</p> <p>Aspectos cognitivos, actitudes, valores, vivencias, percepciones.</p> <p>Relaciones con familia y comunidad.</p>
Socioambiental	Familia	<p>Aspectos socio estructurales.</p> <p>Aspectos procesuales: interacción familiar, estilos educativos, valores, percepciones, expectativas educativas.</p> <p>Aspectos socioacadémicos: Interés por los temas académicos, cooperación con la institución escolar, grado de conocimientos sobre el sistema educativo y su funcionamiento, aspiraciones y expectativas académicas y profesionales.</p>
	Escuela	<p>Aspectos socio estructurales.</p> <p>Aspectos procesuales: valores, actitudes, intereses, aspiraciones.</p> <p>Aspectos socio académicos: grado de conocimiento sobre el sistema educativo y su funcionamiento, actitudes y hacia las materias y tareas escolares, rendimiento académico, expectativas académicas y profesionales.</p>
	Comunidad	<p>Aspectos socio estructurales y demográficos.</p> <p>Aspectos procesuales: valores, actitudes, intereses aspiraciones.</p> <p>Aspectos socio académico: grado de conocimiento general de la población sobre el sistema educativo y su funcionamiento, actitudes.</p>

1.3 Evaluación

La evaluación, de acuerdo con la Orden Hoz (1989), es “una función básica e ineludible en el proceso de intervención educativa” y la define como “el proceso o conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa, y sobre esta descripción formular un juicio de valor por su comparación con un criterio o patrón, todo ello como base para tomar decisiones”.

Evaluar es asignar un valor a una cosa objetivamente dada y de conformidad con un criterio. En la evaluación se busca el cuánto, si mucho o poco, en relación a un criterio suficiente, oportuno, adecuado, cualitativa o cuantitativamente en relación con un tipo de valor u otro. Se trata de la búsqueda del cuánto en relación con un módulo valorativo.

La evaluación se liga fundamentalmente a los aprendizajes con especial incidencia en ámbitos educativos.

En la revisión de los textos que tratan sobre evaluación para clarificar su significado, se advierte que no existe consenso entre los especialistas del que pueda derivarse una definición unívoca de este término. Existen diferentes enfoques en la definición de evaluación, en las que se resaltan:

- a) La relacionada con la medición. Evaluación es medida. Representante: Thorndike.
- b) La evaluación en relación con los objetivos. Representante: R. Tyler (1940). Se trata de alcanzar objetivos propuestos. Se requiere planificación previa de los objetivos, que sean medibles. No facilita la revisión del proceso, el objetivo sólo ve el resultado, pero no actúa sobre el proceso. Se anula la evaluación del proceso. Este autor propone “ la evaluación es un proceso por el que se determina el grado en el que se logran los objetivos propuestos”; asimismo previó que su método evaluativo sería utilizado principalmente por profesores y elaboradores de currículos.
- c) La evaluación como toma de decisiones . Representante: Stufflebeam(1967). La evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión. Cuando la información no incide en la toma de decisiones, pierde su esencia.
- d) La evaluación libre de metas, sin objetivos. Representante: Scriven (1976). Es el acto de evaluar un programa. Los objetivos no están precisados a priori, se formulan en dependencia del usuario.. En la definición de evaluación expresa que: “La evaluación es una investigación sistemática del valor o mérito de un objeto” y la considera además como “El enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto”. Estas definiciones se centran en el término valor e implica que la evaluación siempre supone un juicio. La meta esencial de la evaluación, según este autor, es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado.

Los juicios de valor se llevan a través de recogida de información fiable para que la toma de decisiones sea justa. La evaluación debe tener mérito (si es útil para todos) y valor (¿para quién es útil?). La evaluación es una herramienta para la mejora. Representante Scriven (1991) “es imposible mejorar sin evaluar”.

e) Juicio profesional. Es un juicio del experto. Representante: Popham. Este autor que “Evaluar algo es determinar su valor”. La evaluación es un juicio de valor apoyado en conocimientos y datos del evaluado. La evaluación exige un conocimiento previo que sirva de marco de referencia a la formulación de los juicios. “Evaluación educativa sistemática” que se diferencia de la evaluación informal que se realiza a diario para valorar aspectos de la vida cotidiana. Esa comprobación de calidad en términos de valor o mérito del fenómeno que se evalúa, excluyendo de este fenómeno los aprendizajes o ejecuciones de los alumnos sometidos al proceso de enseñanza aprendizaje.

f) Evaluación del adversario. Representante: Lewin. Se hace en los juicios. La evaluación es un acto judicial. La evaluación como resolución de conflictos.

Diagnóstico y evaluación son conceptos de amplio uso en el marco pedagógico, conceptos que durante mucho tiempo han convivido con sus ámbitos de competencias claramente diferenciados, sin superposición alguna.

En los últimos tiempos se están produciendo planteamientos teóricos y demandas prácticas que en ocasiones cuestionan explícitamente, o de hecho, la diferencia entre ambos conceptos.

El significado que se atribuye a los conceptos de diagnóstico y evaluación está condicionado por el *modus operandi* asociado a los mismos y por el contexto concreto en que se aplican. El diagnóstico se concentra en “descubrir e interpretar símbolos”, la evaluación lo hace en “valorar, justipreciar, tasar”, algo que, por lo general, se traduce en marcos académicos en términos de calificación.

Existe el criterio de que el diagnóstico suele preceder a las actuaciones de los profesores, orienta y guía el tratamiento que se diseña, elige el más adecuado según las causas de la dificultad o problema identificado. La evaluación, por el contrario, se concentra en la actividad de los profesores, apreciar los logros, resultados con el fin de promocionar a otra unidad de aprendizaje o curso académico.

En el diagnóstico se interviene en lo que se quiere que se produzca, sobre procesos en marcha, pero con una intención proactiva. La evaluación actúa sobre realidades, productos o procesos, y el diagnóstico sobre los sujetos o contextos para que se produzcan los efectos deseados.

Otra cuestión a analizar es el efecto conjunto entre el diagnóstico, que determina lo que hay que hacer, y la evaluación que pondera si se produce el efecto deseado o suficiente. Al diagnóstico le es dado el fallo, la nece-

sidad de hacer un estudio, un análisis. La evaluación en cambio siempre actúa sobre lo encontrado, no encuentra; la evaluación pondera los efectos educativos, los fenómenos, que tienen en su principio un diagnóstico, una razón que obliga a modificar el sistema. El diagnóstico descubre los aspectos que hay que abordar para remediar un efecto y decide qué instrumentos y sistema aplicar, la evaluación controla el efecto.

Los conceptos de diagnóstico y evaluación en educación sólo tienen sentido dentro de una propuesta de innovación o de intervención educativa. Cuando se diagnostica o se evalúa, se persigue, aunque sea de una forma indirecta la mejora de la práctica, en ambas acciones es siempre posible identificar una intención formativa.

La polémica sobre la relación entre diagnóstico y evaluación es el reflejo de los cambios que vienen produciéndose en la filosofía, la metodología, y la práctica, tanto de uno como del otro. Estos cambios obedecen al modo en que se introducen e implementan en los diferentes contextos las reformas educativas, y los modelos que se emplean para explicar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la actualidad, cobra fuerza la idea de que evaluación y diagnóstico son conceptualmente semejantes, y que evaluar y diagnosticar son procesos cada vez menos diferentes.

En el análisis de las semejanzas y diferencias entre el diagnóstico y la evaluación, se arriba a las siguientes consideraciones:

- La evaluación se acerca cada vez más a concepciones que destacan como pasos previos para la emisión de juicios, la recogida de una información y la identificación de criterios de valor a partir del análisis de todas las posibles interpretaciones de un hecho.
- El diagnóstico por su parte, ha modificado su centro de atención del sujeto, al sujeto y su entorno. Cada día tiene más sentido la idea de que el diagnóstico no establece explicaciones, no puede realizar pronósticos al margen de las exigencias sociales y escolares que corresponden a un contexto educativo concreto. Cada vez se invita más a los profesionales del diagnóstico a que conozcan las características del medio escolar, el currículum que se desarrolla, los profesores que lo imparten, los medios con los que se cuenta. Se hace más necesaria la implicación de todos los afectados por los resultados del proceso diagnóstico: padres, profesores y alumnos.
- El diagnóstico al igual que la evaluación aporta explicaciones científicas a problemas teóricos a favor de la búsqueda de soluciones a situaciones planteadas por la práctica educativa.
- Diagnóstico y evaluación pueden entenderse como procesos de análisis de la realidad educativa que posibilita conocer cómo se debe organizar la intervención si se quiere mejorarla.

- Diagnóstico y evaluación se desarrollan en la actualidad desde planes de acción más holísticos que requieren el análisis de necesidades, el estudio de implementación de innovaciones e intervenciones educativas, el examen de sus resultados, la elección de procedimientos de mejora.
- El diagnóstico y la evaluación tienen un carácter procesual que también posee la intervención en la que se integran.
- Diagnóstico y evaluación responden a problemáticas diferentes, desde diversos enfoques, por ello no se acogen a una propuesta única, sino que se desarrollan según diferentes modelos.
- El proceso de diagnóstico y el de evaluación están abiertos a la utilización de diversos diseños: experimentales o cuasi experimentales, etnográficos, investigación acción, estudio de casos. De igual modo pueden utilizarse métodos de observación, encuestas, cuestionarios, entrevistas.
- El diagnóstico y la evaluación hacen referencia a la interpretación y valoración de la información recogida, con el fin de facilitar una toma de decisiones. Esta toma de decisiones puede derivar en actuaciones diversas y es aquí precisamente donde se puede establecer algún tipo de distinción entre diagnóstico y evaluación
 - En cuanto al diagnóstico cabe señalar que está enfocado a la mejora de situaciones deficitarias, ya sea para su corrección o recuperación, hacia el perfeccionamiento de su objeto de estudio. En este sentido comparte la finalidad de la evaluación formativa de Scriven y se diferencia de la evaluación sumativa porque no tiene carácter sancionador.
 - Otra diferencia consiste en que si bien ambos conceptos están basados en la utilización de técnicas que es necesario emplear para poder realizar un diagnóstico o evaluación, el diagnóstico implica una labor de síntesis e interpretación de las informaciones recogidas mediante técnicas diversas. Se puede hacer evaluación con una sola prueba, pero nunca se puede hacer un diagnóstico con una sola prueba o información.

Es posible analizar otra diferencia en relación al objeto analizado. Algunos autores han restringido el concepto de evaluación a objetos físicos o entes abstractos excluyendo el humano que ha sido reservado al diagnóstico.

El diagnóstico proporciona la dimensión de estudio individual personal relativa al sujeto ya sea en un contexto académico, familiar o comunitario. La evaluación por su parte considera como objeto los programas, recursos, métodos e instituciones académicas que le proporciona una dimensión institucional académica. Además, puede tener posibilidades de actuación en contextos sociales, considerando que desde una perspectiva mediata tiene la misión de contribuir al desarrollo social, que es uno de los objetivos que la educación tiene planteado, por esta razón también posee una dimensión socio ambiental, a través de la cual se encarga de analizar tanto sujetos como programas, métodos o instituciones enclavadas en contextos socio educati-

vos o comunitarios (familia, instituciones comunitarias.)

Cuadro comparativo entre Diagnóstico y Evaluación.

Dimensión	Diagnóstico	Evaluación
Problema (por qué)	Hacer un estudio, un análisis.	Actuar sobre lo encontrado
Objeto (dónde)	Sujeto y su entorno	Sujetos, programas, recursos, métodos e instituciones académicas en contextos.
Objetivo (para qué)	Descubrir aspectos para remediar un efecto	Valorar el efecto deseado
Método (cómo)	Interpretar y valorar la información mediante técnicas diversas para la toma de decisiones.	Interpretar y valorar la información para la toma de decisiones e identificar criterios de valor

1.4 Paradigmas de Investigación Educativa. Su aporte al Diagnóstico y a la Evaluación.

Un paradigma es un punto de vista o modo de ver, analizar o interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales.

Los paradigmas parten de distintas concepciones filosóficas y generan diferentes explicaciones sobre lo que se considera que debe ser el método científico.

En los paradigmas se encuentran diferencias y semejanzas entre las que se pueden citar las siguientes:

- Finalidad de la investigación (diferencias teleológicas)
- Naturaleza de la realidad investigada. (diferencias ontológicas)
- Relaciones entre objeto y sujeto.
- Propósito de la investigación. (generalización)
- Naturaleza o tipo de conocimiento que aporta. (Epistemología)
- Relaciones individuos-sociedad y papel de los valores. (Axiología)

Paradigma cuantitativo: comparte los presupuestos de la filosofía empirista y positivista de la ciencia basada en datos empíricos, objetivos y cuantitativos recogidos a través de procedimientos estructurados y diseños controlados que permitan la generalización de las conclusiones obtenidas.

Su forma de razonamiento es técnica, instrumental, en la que se ponen de manifiesto medios y fines. Toma en consideración la tecnología educativa como base para la mejora de la práctica educativa.

Los diseños de investigación que utiliza son :

- Descriptivos, cuando la meta sea describir, clasificar, comparar.
- Correlacional, cuando el objetivo sea realizar un pronóstico
- Experimental, cuando el objetivo sea modificar una conducta.

Estos dos últimos tienen una gran significación en los procesos de diagnóstico y evaluación.

A través del diseño correlacional se pretende conseguir a un cierto nivel de probabilidad los objetivos diagnósticos de la descripción, clasificación, predicción, selección, orientación o recomendación de una intervención, pero no se llega a la verificación experimental de las hipótesis planteadas. Se realiza analizando la relación que existe entre las medidas de distintas variables, como pueden ser: las competencias, habilidades, personalidad y el rendimiento del sujeto, y sus etapas son las propias de cualquier investigación científica:

1. Observación y primera recogida de información.
2. Formulación de la hipótesis o de teorías sobre el caso, se trata de una fase inductiva de la investigación.
3. Planificación del proceso, requiere la selección de variables y la planificación (técnicas de recogida de información, procesamiento de datos)
4. Verificación de hipótesis y deducción de conclusiones, consiste en la aplicación de las técnicas seleccionadas anteriormente, análisis de datos, elaboración cualitativa y cuantitativa de resultados que permitan contrastar las hipótesis formuladas y en caso de que sean verificadas, estimar la repercusión sobre los objetivos propuestos.
5. Descripción, clasificación, predicción y toma de decisiones, etapa destinada a informar sobre los resultados en relación a los objetivos propuestos.

El diseño experimental se ocupa del análisis del proceso y determinación de las variables que lo sustentan, por lo que se interesa tanto del proceso como de los resultados. Puede realizarse con posterioridad al correlacional e integrarse a él, constituyendo un sólo proceso de evaluación e intervención.

Las etapas a ejecutar son las siguientes:

1. Formulación y evaluación del problema que incluye las cinco fases del proceso correlacional, excluyendo la formulación de la hipótesis.
2. Formulación de hipótesis, tras el proceso correlacional que implica una fase inductiva para su formulación desde los datos recogidos y una fase deductiva de constatación.
3. Selección de variables, supone el paso de la evaluación y explicación del problema al tratamiento y valoración.
4. Procesamiento y recogida de datos pertinentes a las hipótesis, se

centra en la valoración de los resultados que se van obteniendo y en la selección de nuevas variables a partir de estas valoraciones.

5. Valoración de resultados, implica comprobar la verificación de las hipótesis y el nivel de cumplimiento de los objetivos.

6. Seguimiento de los cambios ocurridos para comprobar si estos se mantienen o no.

Paradigma interpretativo: parte de presupuestos filosóficos de carácter fenomenológico que la lleva a considerar el estudio de las interpretaciones subjetivas; la comprensión de lo que ocurre en diferentes contextos humanos.. A diferencia de la anterior es una línea de investigación cualitativa y etnográfica en la que se tienen en cuenta aspectos característicos del ser humano (motivos, valores, sentimientos, etc.)

Su método de razonamiento es práctico y su finalidad es transformar la conciencia de los participantes para que puedan transformar sus propias prácticas. Se concibe como un proceso histórico.

Utilización del paradigma interpretativo en la realización de un diagnóstico.

El objeto de estudio es generalmente de naturaleza etnográfica, referidos a la vida del centro escolar, al contexto, a los avances que se producen tras un ajuste formativo, al proceso de trabajo, a los resultado, etc.

Diseños, métodos y procedimientos de recogida de información.

Los diseños son flexibles, emergentes y progresivos, no siguen un proceso lineal (definición del problema, recogida de datos, análisis y establecimiento de conclusiones)

Los métodos y procedimientos de recogida de información son de naturaleza etnográfica: observación participante, entrevista en profundidad, análisis de documentos y otros, además se admiten otros procedimientos, como cuestionarios, mediciones, diseños de experimentos en marcos naturales.

Procedimientos para el análisis y la validación de datos. Una vez que los datos se han recogido se procesan para garantizar su validez y facilitar su interpretación.

Proceso de triangulación (examen cruzado de la información). Este proceso permite contrastar los datos, pero también es un modo de obtener datos que no han sido aportados por un primer nivel de lectura de la realidad, a través de la capa más superficial del acontecer. Se pueden realizar los siguientes tipos de triangulación:

Triangulación de método: consistente en contrastar los datos recogidos por varios métodos.

Triangulación de sujetos: que permite contrastar la información emitida por los participantes, o, lo que es lo mismo, contrastar diferentes puntos de vista sobre una misma realidad.

Triangulación de momentos: en la que se contrastan los datos ob-

tenidos en diferentes etapas de la evaluación, o en diferentes fases de la intervención a través de un programa (diagnóstico, planificación, ejecución, valoración, seguimiento).

Triangulación de expertos: que consiste en contrastar la información de varios evaluadores que juegan diferentes roles en todo el proceso; esta contrastación puede realizarse sobre el contenido de la información, sobre la metodología empleada, o sobre los cambios que se han ido realizando con respecto a la planificación inicial del proceso.

Triangulación de teorías: consistente en tomar varias aproximaciones teóricas para interpretar una misma realidad.

Triangulación múltiple: se da cuando en un mismo proceso de evaluación se utilizan diversos procedimientos de triangulación. Es uno de los idóneos para desarrollar en las ciencias sociales, aunque pueda tener sus limitaciones (tiempo, economía, etc.).

Organización de los datos. Una vez que se han recogido y procesado los datos ha de procederse a su sistematización y organización, clasificándolos y categorizándolos, sin que preocupe especialmente en este nivel de análisis buscar teorías o formar conceptos, aunque puedan surgir inevitablemente.

Interpretación de datos. Aunque la interpretación de los datos se realiza desde el inicio del diagnóstico cuando se ha acopiado mucha información se requiere una organización y estructuración de los mismos para formar conceptos, teorías, modelar, conocer y comprender la realidad. Además ello permite identificar necesidades y tomar las decisiones oportunas para su corrección.

Elaboración del informe. Debe cumplir tres características básicas: científicidad, utilidad, instrumento de comunicación.

- La científicidad se garantiza con la descripción metodológica del proceso. Debe incluir todas las fases de la investigación. Se debe anexas documentos u otros materiales que avalen y den garantía al informe.
- La utilidad se manifiesta en su capacidad de servir para aplicarse, generalizarse. Ella se deriva de sus conclusiones y recomendaciones dadas sobre el tema analizado.
- Como instrumento de comunicación debe transmitir un mensaje que sea entendido por quienes lo reciben de modo que debe permitir al lector entrar en la situación observada. El lenguaje, estilo, precisión, claridad, sencillez deben ser características del mensaje. Debe transmitirse ideas no simplemente información recogidas.

Paradigma científico: se basa en presupuestos de la filosofía marxista, materialismo dialéctico. Conjuga la teoría y la práctica, la investigación y la acción para lo cual habrá de tener en cuenta tanto el entorno natural en que se desenvuelven los sujetos como sus valores socioculturales. Su modo de razonamiento es práctico, pero también crítico

Características de este paradigma :

1. El problema que es objeto de estudio surge en la comunidad de investigadores.
2. El objetivo principal de la investigación es la transformación estructural y la mejora de la calidad de vida de aquellos a quienes afecta el problema investigado.
3. La investigación es llevada a cabo y controlada por los sujetos que forman parte de la comunidad donde surge el problema a investigar.
4. El centro de atención de la investigación es una comunidad de sujetos que están sometidos a una situación determinada.
5. Con esta investigación se busca desarrollar en los participantes un proceso de reflexión sobre su propia situación, estimulando el desarrollo de la confianza en si mismos, y en sus posibilidades de organización y movilización para crear colectivamente un nuevo conocimiento sobre si mismo y sobre su propia realidad.
6. El término investigador puede referirse tanto a una persona experta en investigación como a las personas que forman parte de la comunidad donde surge el problema.
7. Aunque los investigadores expertos suelen proceder de fuera de esta comunidad, se convierten en coparticipantes de la misma, compartiendo y asumiendo sus motivos; por ello, investigan para la movilización facilitando el desarrollo de habilidades en los sujetos de la comunidad, la adquisición de conocimientos y la conciencia de la posición social en que se encuentran.

La relación teoría práctica en el paradigma empírico, aparece disociada, la teoría norma para la práctica. En el interpretativo ambas están relacionadas existiendo una retroalimentación mutua entre ellas. Mientras que en el paradigma científico la teoría y la práctica guardan una relación dialéctica indisociable, la práctica es teoría en acción.

En las dos primeras emplean teorías sobre el cambio – explícita en la primera e implícita en la segunda. En la última dichas teorías son desarrolladas por los propios investigadores a partir del propio proceso de cambio que surge de la reflexión sobre su propia práctica.

Evaluación de Programas

2.1 Concepto de programa.

Por programa se entiende todo un conjunto sistemático de actuaciones que se ponen en marcha para alcanzar unos determinados objetivos. Se diseñan con vistas a producir cambios deseados en sujetos, instituciones, centros o entornos socio-educativos, políticos. Por ejemplo: programas de educación para la salud, programas de animación sociocultural, programas de orientación educativa, programas de formación del profesorado, programas de educación de adultos, programas de inserción laboral. Pueden tener un ámbito de aplicación restringido (un curso específico) o muy amplio (sistema educativo).

En educación un programa puede ser desde el diseño específico de un tema concreto de una disciplina, hasta un plan de estudios, desde la utilización de un texto hasta la introducción de la informática en una disciplina, desde la acción docente de un profesor, hasta un centro docente concebido como organización funcional para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, desde un proyecto experimental para la enseñanza de un idioma extranjero, matemática, química en un grado, año o centro hasta el sistema educativo en su conjunto.

La evaluación de programas educativos y sociales comenzó a desarrollarse como tal, alrededor de la década del 20 del siglo pasado. Como otros muchos campos científicos, la evaluación también ha participado de discusiones conceptuales e ideológicas.

Varios estudios sobre evaluación de programas han implementado un modelo de evaluación, pero la mayoría se ha diseñado sin hacer una referencia clara al marco conceptual, filosófico e ideológico de la evaluación.

Es a partir de 1920 en que la evaluación alcanza un carácter intencional y estructurado, en el período comprendido entre los años 20 y 40 estuvo dirigida fundamentalmente a la evaluación del rendimiento de los escolares en materia, curriculares, centrándose en información objetiva acerca de las aptitudes de los individuos.

La evaluación de programas como tal, aparece alrededor del año 1940, es en esta década que comienzan a desarrollarse modelos de evaluación que in-

corporan este enfoque, como los de Tyler, Suchman. Durante los años que van de 1940 a 1970 la evaluación predomina como una investigación empírica positivista, que utiliza procedimientos como cuestionarios, test, análisis estadísticos, para la recogida y análisis de datos orientados a la toma de decisiones.

A partir de 1970 la evaluación de programas comienza a incorporar modelos como los de Stake, McDonald, que se centran en los participantes del programa, con el fin de que éstos tengan una información del proceso más completa, lo cual les permitirá arribar a sus propias conclusiones. Los procedimientos de investigación incorporados provienen del campo de la investigación cualitativa.

A partir de 1980 se comienza a hablar en investigación del modelo crítico, aunque este modelo no está reconocido como un enfoque evaluativo diferente. Pérez Juste (1989), Pérez Gómez (1983), entre otros, lo integran dentro de la perspectiva cualitativa; no obstante algunos autores lo declaran como una perspectiva de evaluación distinta a la cualitativa.

En la actualidad la evaluación de programas posee un campo científico bastante desarrollado a pesar de su corto recorrido, que ha propiciado otras extensiones tales como la evaluación de centros, que asume un enfoque más global y holístico.

La mayor parte de las definiciones de evaluación se derivan de la evaluación de programas y se centran en la recogida y utilización de información para los responsables de las decisiones.

L. J. Cronbach (1963) define la evaluación como la “recogida y utilización de información con el fin de tomar decisiones respecto a un programa educativo”.

Mac Donald (1973) expresa que *“la evaluación es el proceso de concebir, obtener y comunicar información para orientar las decisiones educativas en relación con un programa específico”*.

“El objeto de la evaluación es emitir un juicio sobre la bondad de un programa para ayudar a una toma de decisión y servir a una función política.” (Talmage, 1982).

“Por evaluación de programas se entiende el proceso contextualizado de aplicar procedimientos científicos para recoger, analizar e interpretar información válida y fiable que conduzca a la evaluación de dichos procesos y se oriente a la toma de decisiones” (Juan Mateo, 1991).

A partir del análisis de los conceptos anteriormente expresados, se destaca en la evaluación de programas los procesos básicos comunes siguientes:

- Recogida y análisis de información
- Formulación de juicios de valor o adjudicación de mérito.
- Toma de decisiones.

La situación actual de la metodología de la evaluación es plural, compleja y más realista que la existente hace años. Hoy en día la evaluación se centra en la determinación de los objetivos de la misma, o sea en la delimitación

de qué preguntas quieren que sean contestadas, esto definirá el tipo de evaluación que se quiere hacer. Por tanto la evaluación está relacionada con los criterios de valor a utilizar.

Los tipos de evaluación, preguntas, objetivos y criterios de valor, además de estar interrelacionados condicionan el diseño de la evaluación.

El enriquecimiento y complejización de los procesos evaluativos queda puesto de relieve en dos definiciones de evaluación:

Evaluación clásica y tradicional L. Ruthman

“ La evaluación de programas conlleva el empleo de métodos científicos para medir la implementación y resultados de programas para ser usada en la toma de decisiones”.

Esta concepción considera:

- Dos tipos de evaluación: implementación y resultados.
- La utilización de métodos científicos.
- La no emisión de juicios de valor en el proceso de evaluación.

Evaluación actual (W. Shadish)

“ La evaluación es el conocimiento empírico del monto o valor de las actividades y objetivos de un programa”.

Esta definición precisa:

- Que evaluar es emitir juicios de valor.
- La consideración del objetivo en el proceso de evaluación.
- La no utilización del método científico.

Continúa siendo una polémica, en la actualidad, cual debe ser la concepción de evaluación a emplear. Por otra parte W. Shadish plantea que *“Evaluar es emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente”.*

De Miguel (2000) defiende, que la evaluación es: *“un proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones”.* Se destaca en esta concepción la necesidad de emitir juicios de valor sobre un programa intervención a partir de la información recogida y como consecuencia la toma de decisiones. En este último aspecto es que se diferencian sustancialmente las dos definiciones anteriores.

Se requiere de un proceso metodológico para recoger e interpretar las informaciones (evidencias) relacionadas con el programa, la propuesta de criterios para emitir los juicios de valor(valores) y la utilización de los resultados (decisiones).

De aquí que los procesos básicos de cualquier evaluación son:

- El juicio de valor o adjudicación de mérito.
- La recogida y análisis de la información, para que el juicio de valor que se realice esté suficientemente justificado.

- La toma de decisiones.

Los procesos antes mencionados son necesarios para realizar una buena evaluación pero el diferente peso que se pone en ellos conforman los modelos de evaluación. En el análisis de estos modelos se consideran como argumentos esenciales los siguientes:

- El emitir juicios de valor o mérito.
- Los criterios de valor.
- Las diferentes perspectivas simplemente ofrecen distintos criterios o referentes de valor.
- Los diferentes criterios o referentes de valor vienen determinados por los propios objetivos de la evaluación.

Los criterios de valor son el principio para formular un juicio. Según Michel Scriven (1967) el proceso de emitir juicios de valor requiere tres fases:

1. Desarrollo de criterios de mérito justificables que especifiquen lo que tiene que hacer o cómo tiene que funcionar un programa para ser etiquetado como bueno.
2. Para cada criterio hay que especificar estándares o normas de funcionamiento que especifiquen niveles o grados de mérito.
3. La evaluación es simplemente la recogida de información sobre el comportamiento de estos criterios, para estimar si se han alcanzado o no los estándares prefijados de funcionamiento.

Aún en la actualidad los objetivos de un programa constituyen criterios básicos para juzgarlo. Si dichos objetivos están adecuadamente operacionalizados se dispondrán asimismo de estándares y la evaluación será un proceso relativamente simple y directo.

Muchos programas carecen de objetivos específicos o estos no son operativos, pero es que además puede haber objetivos no expresados en el programa y un programa puede producir consecuencias, efectos, no esperados o queridos tanto negativos como positivos, por ello se han seguido otros criterios globales de mérito o valor.

1. La satisfacción de necesidades de usuarios y consumidores.
2. Los efectos del programa tal y como son vistos por el personal técnico, los administradores y los usuarios.
3. Los factores o criterios a utilizar en el futuro por parte de los que toman decisiones sobre el programa.
4. Las necesidades de información de las partes interesadas.
5. Las consecuencias y efectos del programa.

La determinación de los criterios de valor tiene que ir seguida por el establecimiento de estándares que puedan provenir de expertos, de la experiencia pasada, de normas legales, de comparaciones con otras alternativas.

Los estándares permiten determinar que evidencia empírica constituye prueba objetiva del valor o mérito del programa.

La dificultad básica en el establecimiento de estándares se centra en que en muchos casos no hay una indicación objetiva al respecto.

Independientemente de utilizar todos los posibles efectos de un programa, se plantea que la única solución es utilizar como criterio de valor los objetivos de la evaluación, es decir, las preguntas que tiene que responder dicha evaluación.

2.2 Características de la evaluación de programas.

- La evaluación se entiende como proceso, confiriéndole un carácter dinámico.
 - Se aplican procedimientos científicos que incluyen estrategias de diseño, recogida y análisis de la información rigurosos y sistematizados.
 - Recoger información válida y fiable es la principal finalidad de la aplicación de procedimientos científicos.
 - Debe tener como proyección una toma de decisiones, lo que implica otorgarle una utilidad a la evaluación, es decir, darle una función y sentido, una proyección y un después.
 - Se remarca el carácter contextualizado, en el sentido que ha de estar condicionada por las circunstancias y ha de ajustarse a las condiciones reales en las que se aplica el programa objeto de evaluación.
 - Irá referido a un programa.
 - Tiene una función ideológica y política.
 - La evaluación supone la emisión de un juicio o la valoración de algo.

2.3 Fases en el desarrollo de una evaluación de programas

Fases	Contenido	Fuentes
1- Familiarización con el programa.	<ul style="list-style-type: none">• Determinación clara de los objetivos del proceso evaluativo.• Decisión sobre la conveniencia de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none">• Análisis de documentos legal y conceptual sobre el programa.• Entrevista a director del programa.
2- Toma de decisiones sobre la viabilidad de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none">• Consideraciones previas para realizar diseño evaluativo.• Evaluación de la evaluabilidad del programa.	<ul style="list-style-type: none">• Programa objeto de evaluación.• Diagnóstico inicial realizado.

3- Determinación del tipo de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación. • Impacto. • Costo/beneficio/utilidad. 	Contenidos de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Necesidades/contexto. • Diseño y/planificación. • Desarrollo o ejecución. • Resultados o logros.
4- Redacción del proyecto o diseño de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos y alcance de la evaluación. • Diseño y técnicas de recogida de datos y análisis. • Presupuesto y tiempo de ejecución. • Rol del evaluador y del cliente. • Plan de intercambio. 	Criterios : <ul style="list-style-type: none"> • Validez interna. • Validez externa. • Validez de constructo. • Validez de conclusión. • Exactitud en la detección/ fiabilidad y poder.
5- Recogida de la información y medición.	Información sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Programa y componentes • Efectos y objetivos/ metas del programa. • Condiciones/variables antecedentes. • Condiciones/variables intervinientes. 	Contexto en que opera el programa.
6- Análisis de datos	Informe final de evaluación.	Datos recogidos a través de todo el proceso de evaluación.

2.4. Modelos de evaluación de programas.

El modelo es una representación ideal y abstracta de una realidad basada en ideas o referentes teóricos. Representa una concepción teórico hipotética de una realidad que puede servir para interpretar a través de ella situaciones concretas que existen en la práctica.

En los últimos años se han desarrollado múltiples modelos diferentes de evaluación de programas. Esto pone de manifiesto la dificultad de llegar a puntos de acuerdo y la complejidad de la evaluación, pero también constituye un síntoma de la expansión del propio proceso evaluador.

Los modelos de evaluación se pueden agrupar en: objetivistas, subjetivistas y críticos. Esta clasificación, en tres grandes grupos responden, por un lado, a diferentes filosofías y epistemologías de evaluación y por otro, a enfoques metodológicos diferentes.

A continuación se analizan algunos de los modelos más utilizados para la

evaluación de programas educativos.

Modelos objetivistas.

Concibe la evaluación de programas desde una perspectiva técnica. La evaluación es la determinación del valor o mérito de un programa. Los modelos objetivistas coinciden en el concepto de evaluación de programas, en los criterios de evaluación y en el nivel de eficiencia del programa.

Las funciones de la evaluación se centran en valorar la productividad o efectividad del programa para conseguir los objetivos marcados y/o la repercusión social obtenida.. Los métodos de evaluación siguen el procedimiento científico, clásico.

Estos modelos en su mayoría centran la toma de decisiones en las autoridades, ya sean, políticas, académicas, científicas. El evaluador desempeña un rol técnico. La información sirve para la toma de decisiones acerca del futuro del programa, mejora del diseño, nueva implementación.

Dentro de esta perspectiva tienen cabida algunos modelos ya clásicos de evaluación entre los que se pueden citar:

- Modelo de objetivos conductuales (Tyler).
- Modelo de planificación educativa. (Cronbach)
- Modelo de toma decisiones CIPP. (Stufflebeam).
- Modelo sin referencia a objetivos. (Scriven).
- Modelo experimental (Schuman)

Modelo orientado a metas o de objetivos conductuales. (Tyler, 1940)

Se considera a Ralph Tyler el pionero en la utilización del término “evaluación educativa”, considera los objetivos como la parte fundamental del programa curricular lo que hace establecer un método de evaluación de dichos programas dirigido al análisis y consecución de los mismos.

El modelo tyleriano (1940) está orientado hacia la toma de decisiones basada en la coincidencia entre los objetivos del programa y los resultados obtenidos. La evaluación y el proceso de toma de decisiones funcionan por separado. El nacimiento de este modelo coincide con el auge del positivismo y la metodología cuantitativa de investigación en educación.

El proceso a seguir dentro de este modelo es sencillo y lineal.

1. Especificación de metas y objetivos del programa.
2. Estricta delimitación de estos objetivos de modo jerárquico.
3. Selección o elaboración de los instrumentos adecuados para medir la situación o condiciones del programa en que se produce o no la consecución de dichos objetivos.
4. Recopilación de la información necesaria, utilizando los instrumentos de medida, sobre la consecución o no de los objetivos.
5. Análisis comparativo de lo logrado, que se deduce de la información

recogida, y de lo que se quería lograr, declarado en los objetivos o metas establecidas previamente

La perspectiva tyleriana presenta las siguientes limitaciones:

1. Aunque el modelo de evaluación mediante objetivos permite decidir si un programa los logra o no, no decide nada sobre el cómo se alcanzan o no dichos objetivos, ni por qué no se han logrado.
2. El modelo requiere la especificación y delimitación de objetivos medibles, lo que muchas veces resulta difícil o imposible.

El modelo de evaluación de programas a través de la medición de la consecución de objetivos estriba, precisamente, en la falta de flexibilidad con la que se actúa en busca del logro de los objetivos; esto hace que en ocasiones no se atiende a otros aspectos que intervienen en la puesta en acción del programa y que pueden incluso ser de consecuencias verdaderamente importantes para el mismo.

Planificación educativa (Cronbach)

Apareció a finales de 1982. Este modelo es el resultado del interés del autor por la valoración de programas de tipo social. Surgió en un momento de apogeo de la influencia de Tyler, añade a la preocupación de éste por la evaluación del producto, la del proceso mismo para conseguirlo.

El propio Cronbach (1963) llega a afirmar que la evaluación de un programa o proyecto curricular sólo está justificada si ha de contribuir al perfeccionamiento del mismo; por el contrario, no tiene sentido evaluar diseños ya totalmente concluidos e inmovibles.

La finalidad de la evaluación se cifra en la decisión que habrá de tomar la autoridad que encargó la evaluación a evaluadores externos al programa mismo. La misión del evaluador será ofrecer información suficiente y apropiada para facilitar la decisión a dicha autoridad. La evaluación está concebida para acelerar el proceso de aprendizaje por medio de la comunicación entre evaluador y las instancias políticas.

Otro aspecto relevante de este modelo es su énfasis en el trabajo en equipo. Según este autor, ningún individuo está totalmente cualificado para encargarse él solo de la planificación de la evaluación; la responsabilidad debe ser compartida por un equipo.

También se resalta la evolución que supone este modelo con respecto al de Tyler en cuanto al contenido de la evaluación. Cronbach añade a la evaluación del producto, la evaluación de los procesos de implementación del programa como una dimensión relevante para realizar una adecuada toma de decisiones.

En cuanto a los contenidos de la evaluación, se propone que se planifiquen y controlen los siguientes elementos básicos para su diseño y realización (Cronbach, 1982).

- Unidades: Se constituyen por Individuos o grupos de participantes. (Ej. grupo clase).
- Tratamientos: Tratamiento de la evaluación.
- Operaciones de observación: Todas aquellas operaciones que el evaluador tiene que realizar para evaluar un programa: recogida de datos, análisis de datos.

Modelo de toma de decisiones C.I.P.P. (Stufflebeam, 1971).

Aparece a finales del 1960, propone una nueva definición de evaluación alternativa a la de Tyler. Considera la evaluación un proceso mediante el cual se obtiene información útil para la toma de decisiones.

Este modelo parte de la concepción de que la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Tipo de información que proporciona el modelo:

1- Qué necesidades existen y hasta qué punto los objetivos propuestos reflejan las necesidades sentidas.

2- Descripción del programa de intervención de las propuestas alternativas contempladas y análisis conceptual de la adecuación de la propuesta a los objetivos.

3- Grado de realización del plan de intervención propuesto y descripción de sus modificaciones.

4- Resultados/consecuencias, observadas de la intervención y grado en que se han satisfecho las necesidades.

Su gran aporte se centra en que amplía el contenido de la evaluación contemplando cuatro dimensiones:

- Evaluación del contexto (C)
- Evaluación de los inputs (I)
- Evaluación del proceso (P)
- Evaluación del producto (P)

Evaluación de contexto: Se centra en el análisis de la población objeto de la intervención, en la valoración de sus necesidades, identificación de programas de intervención alternativos, y análisis de la coherencia de los objetivos propuestos.

Evaluación de los inputs: Se centra en el análisis de los programas y la planificación de la intervención.

Evaluación del proceso: Se centra en el análisis de la realización de la intervención, las actividades desarrolladas y la implementación del programa.

Evaluación del producto: Incide en el análisis de los resultados poniéndolos en relación con los objetivos y la información obtenida en los otros

tipos de evaluación.

El modelo de Stufflebeam se inscribe entre los modelos que amplían la metodología tradicional de la evaluación centrada en objetivos, pero que no supone una alternativa radicalmente distinta, sino una alternativa complementaria.

El modelo Experimental. (E. Schuman, 1967)

Schuman identifica evaluación con investigación aplicada sobre la efectividad de una intervención social siguiendo un modelo estrictamente científico. Este autor afirma que la evaluación de un programa puede ser poco generalizable, puesto que la evaluación es aplicable únicamente al programa que está siendo evaluado. Esta es la razón de existencia de tantos estudios evaluativos repetitivos, siempre existe la incertidumbre acerca de si un programa que resulta efectivo en una situación lo será también en otra. El evaluador necesita estar continuamente al tanto de la potencial utilidad de los resultados, lo que puede convertirse para él en un problema a causa de la fuerza de los intereses creados.

Schuman no se atiene solamente al análisis de la consecución de objetivos sino que además añade como objetivos de una evaluación:

- 1- Analizar los motivos/razones de éxito y fracaso de programas, servicios, medido el éxito como el logro de los objetivos propuestos.
- 2- Resaltar la filosofía base de la intervención que ha tenido éxito.
- 3- Redefinición de los medios necesarios para lograr los objetivos.

Schuman utiliza básicamente los objetivos del programa como criterio de valor.

Por otra parte entiende que hay tres posibles tipos de evaluación:

- La evaluación última de resultados es decir, la evaluación mediante objetivos.
- La evaluación previa que se centra en la delimitación de necesidades, de metas, objetivos y puesta en marcha de la intervención social.
- La evaluación durante el proceso, para ver que actividades o procedimientos son más útiles.

Dentro del modelo de Schuman se especifica que la investigación evaluativa debe ser entendida según categorías de efectos diferentes, ellas representan criterios de valoración con los que se puede juzgar un programa:

- 1- El criterio de evaluación del esfuerzo que implica la intervención social, calidad y cantidad de la actividad de la intervención.
- 2- La evaluación del producto o resultado.
- 3- La evaluación de la suficiencia.
- 4- La evaluación de la eficiencia.
- 5- La evaluación del proceso, o sea el análisis de qué lleva a los resultados.

Schuman y Stufflebeam amplían los objetivos de la evaluación de modo que ésta sea mucho más sistemática y global, es decir, que no sólo hay que

conocer si los objetivos se alcanzan, evaluación de resultado o de producto, sino también:

- Cuáles son las necesidades.
- Si éstas están plenamente recogidas en los programas, servicios.
- Cómo se implementan los programas, servicios.
- Cómo funcionan los programas, servicios.

Modelo sin referencia a objetivos. (M. Scriven, 1973)

Este modelo surge como una fuerte oposición al modelo basado en objetivos. Scriven propone que el evaluador desconozca deliberadamente los objetivos del programa. El conocimiento de los objetivos, cuando el éxito de un programa se basa en la valoración del grado de consecución de los mismos puede obstaculizar la evaluación de múltiples aspectos. Puede ocurrir con frecuencia que los resultados no previstos sean más importantes a considerar en el valor o mérito del programa que aquellos identificados inicialmente como objetivos.

El modelo toma como grupo de referencia a los receptores de los programas educativos más que a las autoridades políticas. Descansa sobre el análisis de las necesidades del cliente, pasando a un plano secundario los objetivos e intenciones del programa. Estas necesidades, intereses, pensamientos, aspiraciones, de los individuos son, sin embargo definidas de forma externa y objetiva por parte del evaluador. Esta identificación objetiva junto al rol del evaluador sitúan a este modelo en una perspectiva objetivista.

Modifica de un modo radical la perspectiva evaluadora de anteriores modelos, al centrar el énfasis de la evaluación en las consecuencias reales y totales que produce la intervención social, tomando como criterio de evaluación las necesidades de los usuarios/consumidores.

Scriven desarrolla su modelo sobre la base de una serie de puntos/criterios de evaluación:

- 1- Antecedentes, contexto, recursos y función del programa, servicio, que se quiere evaluar.
- 2- El sistema de distribución del programa/intervención.
- 3- Descripción de los usuarios o población objeto de la intervención.
- 4- Necesidades y valores de los que se ven realmente afectados por la intervención.
- 5- Existencia o no de normas, criterios, previos para la evaluación.
- 6- El proceso de la intervención social.
- 7- Los resultados de la misma.
- 8- Los costes de la intervención.
- 9- La comparación con programas, servicios, alternativos.

En el modelo de Scriven lo importante es la determinación de las consecuencias/efectos, reales del programa, servicio, y su evaluación, en función de las necesidades y valores de los propios usuarios, consumidores, En este

modelo se añade la perspectiva del usuario.

Modelos subjetivistas.

Comienzan a desarrollarse alrededor del 1960 coincidiendo con el surgimiento del paradigma interpretativo en la investigación educativa. Desde esta perspectiva la evaluación se concibe como la comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo.

Las funciones de la evaluación no se restringen a conductas manifiestas y a resultados a corto plazo, ni a los efectos previstos según los objetivos expresados, tiene cabida efectos secundarios y a largo plazo, así como los procesos tanto explícitos como ocultos.

Los contenidos de la evaluación se centran en los procesos con el objeto de proporcionar la información requerida para la mejora educativa.

El objeto del enfoque subjetivista es comprender la situación objeto de estudio, mediante la consideración de los intereses y aspiraciones de aquellos que interactúan en una situación concreta.

Los métodos de evaluación serán sensibles, por tanto, a los acontecimientos imprevistos, al cambio, al progreso, a las situaciones observables y a los significados latentes.

A nivel metodológico no busca la generalización, considera la situación como una totalidad abierta, compleja, cambiante. No persigue la permanencia y la estabilidad, sino más bien el cambio previsto e imprevisto,

La diferencia con los modelos objetivistas está dada en su concepción de la realidad y en su forma de entender el conocimiento. Los contenidos de la evaluación son considerados como procesos de implementación del programa cuya finalidad es proporcionar información para mejorar la práctica educativa.

El evaluador desde esta perspectiva asume un rol de cooperación con los participantes e implementadores del programa, proporcionando información al cliente que le permita tomar conciencia del proceso evaluado y ampliar su conocimiento sobre el mismo.

Dentro de esta perspectiva se encuentran, entre otros los siguientes:

- Modelo de evaluación respondiente (Stake).
- Modelo de evaluación democrática (McDonald).

Modelo respondiente. (R. Stake, 1967)

Modelo centrado en las necesidades del cliente de la evaluación, como criterio de valor. Stake recoge dentro de su modelo tanto procedimientos descriptivos como procedimientos de emisión de juicios de valor, insistiendo en que aunque la evaluación no está completa hasta que no se emitan los correspondientes juicios de valor, la parte descriptiva es ya una evaluación.

Plantea tres procesos o niveles diferentes y sucesivos que son el soporte sistemático de su modelo:

1. Examen de la base lógica conceptual del programa o servicio.
2. Descripción detallada del programa o servicios con aporte de información sobre tres aspectos o categorías del mismo.
 - Los antecedentes
 - Las actividades que tienen lugar en el programa
 - Los resultados o consecuencias
3. Valoración del programa en función de la comparación de datos descriptivos, del mismo, de otros programas alternativos, de alternativas competitivas críticas y con normas de calidad.

El nivel descriptivo constituye la fase de recogida sistemática de la información referente al programa, debiendo distinguirse en ella, además, entre intenciones y observaciones de lo que realmente sucede. Stake recomienda asimismo que se lleve a cabo un doble análisis en este nivel descriptivo:

- Análisis de la discrepancia o incongruencia entre lo querido, buscado, y lo observado en las tres dimensiones señaladas.
- Análisis de las relaciones contingentes entre consecuencias, resultados y actividades específicas y o antecedentes para llegar a conexiones de tipo causa efecto.

En la fase última de valoración o evaluación propiamente dicha en el sentido de emisión de juicios de valor, se lleva a cabo una doble comparación:

- a) De una parte, se comparan los datos descriptivos del programa con los de un programa alternativo, es decir, un programa que realmente sea una alternativa crítica-
- b) De otra se compara con normas de calidad establecidas con criterios explícitos por los grupos de referencia más importantes en cada caso, según el tipo de programa, servicio. Esos pueden ser expertos, profesionales, políticos, usuarios.

Modelo de evaluación democrática (McDonald, 1970)

Aparece a partir de la clasificación política que hace McDonald de la evaluación. Según este autor, los evaluadores no sólo viven en el mundo de la política educativa, sino que influyen de hecho en sus cambiantes relaciones de poder. La evaluación proporciona información que sirve a intereses y valores personales.

McDonald identificó tres tipos de evaluación: burocrática, autocrática y democrática.

Se entiende por evaluación burocrática el servicio incondicional a las autoridades políticas que controlan los recursos educativos. El evaluador acepta el funcionamiento del sistema burocrático y proporciona información que ayuda al logro de los objetivos de esa política. Los conceptos claves de esta evaluación son: servicio, utilidad y eficacia.

La evaluación autocrática ofrece también servicio a los responsables de

política educativa pero este no tiene carácter incondicional. El evaluador ofrece una validación externa de su política a cambio del reconocimiento público de su labor. Los conceptos claves de este tipo de evaluación son: las normas y la objetividad.

La evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad sobre las características del programa educativo. El evaluador reconoce el pluralismo de valores, intercambia información entre grupos que desean conocimientos y establece negociación periódica entre los responsables políticos y los participantes del programa. Los conceptos claves de esta evaluación son confidencialidad, negociación y accesibilidad.

La evaluación democrática estudia e investiga la realidad desde una perspectiva naturalista. Abarca la realidad como un todo vivo y en movimiento. La condición indispensable para conocer la realidad es sumergirse en ella. La evaluación en esta perspectiva se propone facilitar y promover el cambio. La evaluación es una actividad de análisis y valoración. El evaluador ofrece información y procedimientos de búsqueda y contrastación. El evaluador ejerce el diálogo, la discusión, la búsqueda, el análisis, y activa el pensamiento para comprender y valorar el funcionamiento real del programa.

Modelo crítico (1980).

Desde esta perspectiva la evaluación de programas es un proceso de recolección de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica. Son pocos los autores que consideran esta corriente como un núcleo aparte de las anteriores.

El modelo está poco desarrollado tanto a nivel teórico como metodológico, son escasas las propuestas de modelos teóricos críticos, sin embargo en la bibliografía sobre el tema se aprecia un interés de parte de los evaluadores en aplicarlo en diferentes contextos y realidades.

Este modelo persigue la transformación de los destinatarios del programa, individuos, grupos, comunidades. La evaluación se centra en el análisis crítico de las circunstancias personales, sociales, políticas, económicas, que rodean la propia acción. Favorece el cambio institucional y comunitario, ya que la evaluación no está orientada sólo a una dimensión individual sino que pretende alcanzar dimensiones más amplias y generales.

El contenido básico de la evaluación atiende tanto al proceso, como a los resultados de las acciones. El proceso evaluativo tendrá un carácter cíclico y no predeterminado. La evaluación se convierte en un flujo constante de recolección de datos, toma de decisiones que nuevamente se evalúan y propician nuevas acciones.

El papel del evaluador o responsable del programa consiste en que se manifiesten las auténticas necesidades, su rol en el grupo es de implicación y compromiso tanto en el desarrollo de la evaluación como en la planifica-

ción de acciones relacionadas con la misma. Esta figura es fundamental en la dinámica de la intervención.

El ritmo del programa estará condicionada por las circunstancias sociales, vivenciales, políticas e históricas de los participantes, el proceso evaluativo será lento y se desarrollará en la medida que los participantes lleguen a consensos y posiciones conjuntas de acción.

La evaluación crítica como alternativa a otras formas habituales de evaluación de programas presenta peculiaridades que la distinguen de otros enfoques:

- **Comprensión del pasado:** Los programas educativos no existen independientemente de un contexto histórico, por tanto la comprensión histórica de la comunidad, cultura escolar, experiencias de los participantes, son aspectos esenciales en la evaluación crítica.
- **Implicación de los responsables y de las personas a las que se dirige el programa:** Ellos serán los principales protagonistas tanto para la generación de problemas, como para la comprensión de las situaciones y acciones propuestas.
- **Comunicación:** El discurso y la comunicación entre los responsables constituye un aspecto esencial del proceso evaluativo.
- **Carácter dinámico:** La evaluación crítica se basa en la consideración de que las personas tienen diferentes percepciones e intereses sobre las cuestiones o procesos a lo largo del proceso de evaluación.
- **Las conclusiones exceden al ámbito informativo:** Incluyendo propuestas de acción y compromisos de los implicados, lo que desencadena procesos de evaluación y mejora del programa.
- **La importancia de esta perspectiva** esta dada en considerar la metodología de la investigación como un elemento integrado dentro de la evaluación, y no como algo técnico, independiente. Se considera que el punto de partida de toda evaluación será resolver la posición paradigmática adaptada por el evaluador, ya que esta guiará la selección tanto del modelo a seguir como de la perspectiva metodológica para abordarla.

Todos los modelos de evaluación de programas:

- Tienen como aspecto común el objeto de estudio: “*programas educativos*”.
- Se diferencian en el énfasis que conceden a los objetivos/valores, contexto, resultados y consecuencias y el método con que se acercan a su conocimiento.

2.5. Comparación entre algunos de los modelos de evaluación de programas.

Modelo	Énfasis	Criterios de valor	Metodología
Tyler	Metas y objetivos.	Metas y objetivos	Especificación de metas y objetivos. Jerarquización de los objetivos. Selección de instrumentos.
			Recopilación de información Análisis comparativo entre lo logrado y lo esperado.
Stufflebeam	Toma de decisiones.	Información relevante para la toma de decisiones.	Evaluación del contexto, inputs, proceso y producto.
Schuman	Diseño de investigación.	Efectos del programa	Evaluación del esfuerzo, producto o resultados, suficiencia, eficiencia y proceso.
Scriven	Usuarios de la información.	Satisfacción de las necesidades del usuario.	Antecedentes, contexto, recursos, y función. Sistema de distribución. Descripción de los usuarios. Necesidades y valores de los afectados. Normas para la evaluación. Proceso, resultados y costes Comparación con programas alternativos.
Stake	Cliente.	Necesidades del cliente.	Examen de la base lógica conceptual del programa. Descripción del programa. Valoración del programa.

Metodología de la Evaluación de programas

La situación actual de la metodología de la evaluación es plural, compleja y más realista que la existente hace años. Hoy en día la evaluación se centra en la determinación de los objetivos de la misma, o sea en la delimitación de qué preguntas quieren que sean contestadas, esto definirá el tipo de evaluación que se quiere hacer. Por tanto la evaluación está relacionada con los criterios de valor a utilizar.

Los tipos de evaluación, preguntas, objetivos y criterios de valor, además de estar interrelacionados condicionan el diseño de la evaluación.

Al diseñar la evaluación de un programa es preciso conocer y dominar los principios generales y la vertiente metodológica de la investigación pedagógica.

La metodología de investigación evaluativa no se presenta como algo independiente del modelo sino que parte de teorías previas que proveen de criterios de relevancia, tanto en el modelo como en la metodología de evaluación.

La comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo serán los criterios que guíen la evaluación

3.1. Posicionamientos de la metodología de la evaluación de programas

Los posicionamientos que condicionan la estructura de la metodología de la evaluación de programas son :

Interrelación entre evaluación y programación/planificación.

La evaluación y la programación/planificación son dos procesos interrelacionados y entrelazados. Sin embargo frente a una concepción inicial que contemplaba a la evaluación como un ejercicio a realizar después que existiera una previa programación/planificación y una vez estuviera funcionando el programa intervención, hoy se acepta que evaluación y programación/planificación caminan paralelamente, están entrelazados de un modo continuo en un proceso de retroalimentación permanente.

En los esquemas siguientes se destaca la concepción tradicional y la vigente en la interrelación entre evaluación y programación/planificación

Esquema A

Se desarrolla linealmente desde la identificación del problema/necesidad a la puesta en marcha de la intervención, pasando por la priorización de objetivos, diseño de un programa/intervención, etc. para llegar a la evaluación

Esquema B

La evaluación se puede realizar tanto sobre la conceptualización y diseño de la intervención como sobre su instrumentalización o sus resultados e impacto. Se concibe como global, sistemática y ajustable a las necesidades y objetivos de la evaluación.

Diferencias entre investigación evaluativa y evaluación de programas.

La realización de una evaluación conlleva la aplicación de procedimientos sistemáticos y rigurosos de recogida de información y análisis. El utilizar el método científico da confiabilidad a los resultados y aproxima la evaluación a la investigación social.

Pero evaluar es algo más que investigar, ya que se debe emitir juicios de valor sobre el objeto que se está evaluando, sea este un programa, una intervención, etc. La investigación social, aun siendo aplicada no lo requiere.

En el siguiente cuadro se establece una comparación entre la investigación evaluativa y la evaluación de programas.

Dimensión	Investigación	Evaluación
Objetivo	Obtener nuevos conocimientos	Obtener juicios sobre los Programas.
Motivación	La curiosidad e ignorancia	Metas y necesidades
Resultados	Se presentan en forma de conclusiones	Toma de decisiones
Criterios de valor	Explicación y predicción	Valor y utilidad social

La producción de resultados a partir de la evaluación y los procedimientos de recogida de información y análisis más adecuado.

Las evaluaciones tienen que producir resultados en el momento preciso, y esta exigencia obliga a utilizar el procedimiento de recogida de información y análisis más adecuado al tiempo y recursos disponibles.

Las personas e instituciones que van a utilizar la evaluación pueden y deben influir, no sólo en la forma y tiempo en que se van a presentar los resultados, sino, también en la determinación de qué información es la más necesaria y cuáles los procedimientos de su recogida más creíbles y válidos.

Los instrumentos de medición y técnicas de recogida de datos tendrán que reunir los requisitos científicos tradicionales de fiabilidad, validez, parsi-

monía y además deben ser válidos y creíbles para usuarios de la evaluación

Las partes interesadas en el programa.

La participación de las partes interesadas permite elegir adecuadamente las preguntas que debe responder la evaluación, seleccionar los indicadores óptimos, así como los métodos de recogida de información, también esa participación es vital para lograr que los resultados de la evaluación sean útiles y utilizados.

La interdisciplinariedad de la metodología evaluativa.

Cuando se evalúa se emite juicios de valor sobre un objeto, esto significa que la evaluación puede ser empleada en cualquier ámbito, ya sea una auditoría fiscal, jurídica, económica, un impacto ambiental, un programa. En ello está dada el carácter interdisciplinario de la metodología evaluativa.

La evaluación de programas ha ido perfilándose con una metodología concreta, quedando delimitada por:

- Una terminología propia.
- Un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas específicas.
- Unos procesos, fases, y procedimientos también específicos.

Toda metodología, en cualquier campo, aparte de ser a la vez prescriptiva y descriptiva, es algo en movimiento que evoluciona y se modifica adaptándose a las circunstancias cambiantes de su campo de aplicación.

Gran parte del debate que rodea los enfoques teóricos de la investigación y la evaluación tienen que ver con el tipo de hallazgo que se considere más importante. Aunque los métodos derivados de la investigación social y educativa comparten aspectos comunes, como la concepción del muestreo, el análisis de los criterios de validez, el tratamiento de estos difiere de un proceso a otro..

En el campo de la evaluación, es aceptable, y necesario incluso, que la elección de los métodos esté regida por valores utilitarios. Debe estar siempre presente el problema de la evaluación, de modo que las técnicas se escojan de acuerdo con su capacidad para ilustrar los problemas prácticos. Esto no significa que dichas técnicas dejen a un lado el rigor propio de la investigación, ya que no puede olvidarse que para que la evaluación tenga credibilidad es preciso demostrar el criterio de aceptabilidad metodológica.

En todos los enfoques de investigación se hace hincapié en la validez y la fiabilidad de los métodos, es decir, se prevé que los investigadores demuestren que las observaciones que registran y analizan correspondan con lo que se quiere analizar y registrar, en este consiste la validez. La fiabilidad está dada en que es preciso evitar las fluctuaciones aleatorias en las observaciones que se registran. La importancia de la validez y la fiabilidad en la investigación se fundamenta en que éstas aumentan la posibilidad de réplica del diseño de investigación y de la verificación de los propósitos de la misma.

La distinción entre evaluación e investigación resalta el hecho de que la

bibliografía de investigación ha influido en los enfoques de evaluación, en realidad muchas técnicas específicas utilizadas en evaluación se derivan de la investigación. La elección de técnicas o métodos de evaluación, podía ser ecléctica, ya que a diferencia de la investigación la evaluación no depende de la teoría.

Una importante diferencia entre evaluación e investigación tiene que ver con la principal fuente de datos. En la mayor parte de las investigaciones educativas y sociales el investigador descubre sus datos afuera, en el mundo social, aunque pueda considerarse a si mismo parte de ese mundo social, no puede tenerse como principal fuente de datos. En la evaluación curricular, los profesores que realizan las evaluaciones pueden considerarse como fuente principal de información, por ello uno de los cometidos de la evaluación consiste en poner de manifiesto la información que se deriva de las experiencias propias y de otros y escrutar los valores que llevan consigo.

El énfasis en la utilización de los resultados de la evaluación y en la participación de las partes interesadas a lo largo del proceso evaluativo constituyen otras de las características distintivas de la metodología de la evaluación.

3.2. Aplicación de diseños de investigación a la evaluación de programas.

Se considera necesario hacer una exposición somera de los principales diseños de investigación aplicables a la evaluación de programas y ofrecer algunas consideraciones para su utilización a casos particulares.

Se entiende por diseño el plan, o proceso metodológico a utilizar para resolver los problemas evaluativos. Cada evaluación requiere de un modelo especial de diseño condicionado por decisiones tomadas por el evaluador en función del concepto evaluativo de que parta, el modelo en que se sustente, el tipo de evaluación a realizar, las condiciones en que ésta se desarrolle.

3.2.1 Diseños de investigación clásicos.

Dada la gran variedad de diseños existentes, se ha considerado realizar una descripción de los más frecuentes y conocidos en la evaluación.

Teniendo en cuenta el objetivo científico que persiguen, podemos agrupar los diseños en tres grandes grupos: descriptivos, correlacionales y experimentales.

Diseños descriptivos.

Tienen como objetivo principal describir de manera sistemática hechos y características de una población o área de interés de manera objetiva y comprobable. Entre las muchas posibilidades de su aplicación al campo de la evaluación puede destacarse su capacidad para identificar aspectos relevantes o sugerir factores explicativos de situaciones. Estos diseños ponen énfasis en el descubrimiento y la inducción.

Entre los diseños descriptivos se puede mencionar los estudios exploratorios, los analíticos, los observacionales y los estudios sobre el desarrollo.

Resulta adecuada la aplicación de estos diseños en las siguientes situaciones evaluativas:

- a) Para obtener información sobre el contexto del programa, resultando muy útil en el diagnóstico de necesidades.
- b) Cuando se requiere conocer la situación o condiciones de los sujetos a los que se les aplica un programa.
- c) Cuando se requiere obtener información sobre el contexto y circunstancias en las que se desarrollará el programa.
- d) Cuando se quiere describir como funciona el programa.
- e) Para analizar las diferencias entre lo previsto y el funcionamiento real del programa

Diseños correlacionales.

Como particularidad común tratan de investigar las relaciones que se dan entre variables.

Como características específicas se encuentran:

- El evaluador trabaja en marcos naturales ya establecidos y en funcionamiento.
- No se da manipulación previa de las variables con las que se trabaja.
- Se intentan hallar explicaciones mediante el estudio de las relaciones entre variables.
- Algunas modalidades de métodos correlacionales así como sus objetivos se expresan a continuación

Métodos correlacionales	Objetivos científicos
Estudio comparativo causales	Detectar factores que parecen hallarse asociados a ciertos hechos.
Estudios correlacionales	Conocer la magnitud de la relación entre variables.
Estudios predictivos	Predecir determinadas conductas conociendo el valor de otras predictoras.
Análisis factorial	Simplificar y organizar en estructuras más generales un gran número de variables.
Análisis discriminante	Diferenciar grupos en función de sus perfiles característicos en un grupo de variables.

Los métodos correlacionales muestran una consolidada aplicación en la elaboración, refinamiento y validación de técnicas de recogida de datos, aná-

lisis de ítems, fiabilidad entre observadores.

Los estudios predictivos tiene como base la predicción de la conducta futura del sujeto sobre la base de los datos actuales correspondientes a determinadas aptitudes y/o actitudes.

El análisis factorial posibilita refinar constructos, establecer dimensiones relevantes, y perfeccionar instrumentos de medida.

El análisis discriminante permite establecer grupos diferenciados de individuos como base para diseñar programas o modelos educativos.

La aplicación de diseños correlacionales es aconsejable:

- a) Cuando se pretende conocer la magnitud de la relación entre variables, y/o descubrir el grado de predicción de determinadas variables, elaborar constructos, instrumentos de medición.
- b) Cuando se desea conocer la interrelación simultánea de un gran número de variables en situaciones naturales.
- c) Cuando las variables que se tratan de estudiar son complejas y/o no manipulables y por ello no es posible aplicar otros procedimientos de manipulación y control.
- d) Cuando se requiere identificar factores que parece pueden influir en el funcionamiento y efectos del programa.

Diseños experimentales.

Estos diseños integran numerosas modalidades y presentan características que los distinguen de los diseños descriptivos y correlacionales que se han expuesto anteriormente.

Se han publicado numerosas clasificaciones de diseños experimentales que son un intento de servir de guía para su identificación y distinción. Se ha seleccionado la de Campbell y Stanley que utiliza como criterio la validez interna y externa del experimento.

- Diseños preexperimentales.
- Diseños cuasiexperimentales
- Diseños experimentales.

No se consideran diseños estrictamente experimentales cuando existen condicionantes referidas al libre control de la variable independiente o al control de las variables contaminantes.

En el campo evaluativo, al trabajar en situaciones naturales y en estructuras u organizaciones en que se dan numerosas dificultades resulta poco frecuente el uso de los diseños experimentales, en relación con los pre o cuasiexperimentales.

Los diseños experimentales pueden ser agrupados en torno a dos modalidades base: diseños intergrupos y diseños intrasujeto.

- **Diseños intergrupos.** Se caracterizan porque a cada grupo de sujetos

se les somete a un tipo de tratamiento distinto, confrontándose las respuestas de cada uno de los grupos con el objeto de llegar a conocer por medio de comparaciones si el tratamiento ejerce alguna influencia o efecto en la variable dependiente. Una de las principales fuentes de error experimental de este diseño, radica en las diferencias individuales que componen los diferentes grupos, ya que por muy equivalentes que sean los sujetos siempre tendrán alguna variabilidad por lo que no se podrá eliminar completamente la varianza intergrupos. Los diseños intrasujetos son una opción que puede controlar esta fuente de error.

- **Diseños intrasujetos.** Incluyen aquellos diseños que utilizan al sujeto en vez de al grupo como control. En estos diseños se comparan mediciones repetidas a un sujeto que ha sido sometido a todos los tratamientos experimentales.

Los diseños intrasujeto resultan apropiados cuando se desea:

- a) Aislar las fuentes de variabilidad individual o en aquellos casos en que los tratamientos tienen una aplicación personalizada.
- b) Conocer la eficacia de un procedimiento para modificar conductas en algún individuo.
- c) Conocer la efectividad de tratamientos para problemas concretos en sujetos específicos.
- d) Conocer efectos sucesivos del programa o la secuencia de los cambios observados.

Son de uso frecuente en la evaluación de programas aplicados a conductas o comportamientos que tratan problemas individuales. Como por ejemplo: fracaso escolar, eliminación de hábitos no sociales, trastornos clínicos.

3.2.2 Diseños de investigación cualitativa.

El proceso de investigación en esta metodología sigue una secuencia interactiva entre las distintas fases de recogida de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de teorías.

El diseño de investigación en la metodología cualitativa se puede definir como abierto, flexible y emergente.

No se parte de un diseño de investigación preestablecido, sino que éste se elabora a lo largo del proceso de investigación. Este diseño progresa sobre la base de los frutos del análisis y de la observación.

Dentro de la metodología cualitativa se identifican algunas modalidades o diseños de investigación:

- **Estudio de casos a través del tiempo.** En estos diseños se estudia un determinado acontecimiento o fenómeno en distintos momentos temporales.

- **Estudios de casos observacionales.** Pueden referirse a muy distintas temáticas (currículum, programas educativos, funcionamiento de clases), se caracterizan por la utilización de la observación participante.

- **Estudio de comunidades.** Se diseña con el fin de describir y com-

prender una determinada comunidad educativa, centro, institución.

- **Análisis situacional.** Se centra en el estudio de situaciones conflictivas, realizando un análisis detallado desde distintos puntos de vista.

- **Estudio de casos múltiples.** Tratan a dos o más sujetos, situaciones o fenómenos, pueden adoptar diferentes modalidades, sucesivas, comparativas.

Esta clasificación de diseños cualitativos se centra más en las posibles temáticas a abordar que en el proceso metodológico a seguir. Todas ellas pueden sintetizarse en dos modalidades: estudios de casos y diseños multicaso.

Los estudios de casos independientemente de su temática y campo de aplicación (sujeto, organización, comunidad), se caracterizan por acopiar la máxima información y de la forma más detallada posible de su objeto de estudio con el fin de comprender la totalidad de una situación.

Los estudios multicaso tratan de descubrir la convergencia o coincidencia entre diferentes casos.

La aplicación de estos diseños a la evaluación de programas resulta sugerente en diferentes sentidos:

a) Como estudios de profundidad de la realidad en la que se ejecuta el programa. Por ejemplo: un estudio de casos en profundidad ante un problema de escritura en un determinado alumno. Se recogerá información detallada de la temática a abordar (tipo de problema, situación en que se da, condicionantes del mismo) a través de los diferentes informantes (compañeros de clase, profesores, padres, el propio sujeto). Esta información posibilitará obtener un diagnóstico del caso. El enfoque cualitativo puede continuar aportando información sobre la implementación del programa de recuperación y sus efectos.

b) Los estudios multicaso resultan fructíferos en la evaluación de programas. Por ejemplo en la evaluación de un programa de historia, a través de un enfoque cognitivo. Se estudian cinco niños colocados en la misma situación de aprendizaje y se observa el efecto provocado por la ayuda de diversas técnicas (entrevistas individuales, observaciones). Esto lleva a encontrar y extraer aspectos importantes del programa tales como : autonomía, apertura hacia otro, resolución del conflicto, desarrollo de procesos de reflexión y discusión.

c) Este enfoque de investigación puede ser adecuado cuando se desea tener un conocimiento y comprensión lo más exacta posible de un sujeto, grupo, contexto o institución desde las perspectivas de los propios agentes o la valoración que ellos hacen de determinado programa.

4

La Evaluación Educativa

4.1 Conceptualización. Principios. Presupuestos que identifican los enfoques de la evaluación.

La evaluación se ha incorporado a todos los sectores de la actividad humana y no sólo a la actividad educativa, su utilización es universal. La evaluación en general aspira a conocer y valorar no sólo los resultados obtenidos sino la correlación ente estos y los medios utilizados.

El concepto de evaluación es uno de los que más cambios ha sufrido en el contexto cultural y académico los rigores de la práctica educativa habitual, y de una interpretación estrecha y simplista.

Entre las características peculiares de la evaluación educativa pueden considerarse las siguientes:

- **Independiente.** Una evaluación que no esté sometida por el poder o la tecnología. Comprometida con principios, valores, donde el educador debe ser imparcial, pero no aséptico, desinteresado.

- **Cualitativa.** Porque los procesos que analiza, cuando se trata de programas educativos, son enormemente complejos y la reducción a números suele simplificar y desvirtuar la parte más sustantiva de los mismos.

- **Práctica.** La evaluación tiene por finalidad la mejora de programas a través de su comprensión, y del conocimiento de su funcionamiento y resultados.

- **Procesual.** La evaluación se realiza durante el proceso y no una vez terminado éste porque es durante el mismo cuando se puede conocer lo que en él sucede y porque durante su desarrollo se puede modificar y mejorar.

- **Global.** Los factores que afectan los procesos y determinan la calidad de los resultados son múltiples y actúan de forma conjunta en interacción. Deben considerarse factores que hacen referencia a las condiciones iniciales del alumno, del profesor, del curriculum, del contexto, a las circunstancias previstas o inesperadas que condicionan su desarrollo, además de los resultados finales más o menos pretendidos observables o internos que se aprecian en los alumnos, profesor, curriculum, contexto.

- Participativa, Dar voz a los participantes, no se realiza sólo a través de pruebas.

- **Colegiada.** La evaluación debe asumir un equipo y no un solo individuo, la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de enfoques, de una mayor garantía de rigor.

- **Axiológica.** La evaluación debe determinar el valor de un proceso educativo, jerarquizando valores según los criterios que sustentan las personas que tienen la tarea de evaluar. El carácter axiológico de la evaluación nos sugiere la necesidad de considerar a la vez los problemas éticos y técnicos.

- **Integral.** No sólo debe entenderse la evaluación como instructiva, sino también como educativa, ya que se ocupa de todas las manifestaciones de la personalidad del alumno.

- **Continua.** Es preciso observar y valorar el proceso en curso para intervenir como orientadores, reguladores, siguiendo a cada paso lo que sucede en el aula y en la institución educativa.

- **Reguladora.** Debe revertirse en el proceso y regularlo, es decir, introducir las variaciones que puedan mejorarlo.

- **De criterio.** Debe basarse en los criterios de evaluación fijados previamente.

- **Compartida o democrática.** Recoger observaciones de profesores y alumnos a través de la autoevaluación, para valorar e interpretar sus experiencias y alcanzar la mejora del programa.

- **Multiforme.** Porque atiende diversidad de objetivos, tipos de observación y diferentes propósitos.

Principios de la evaluación educativa.

La evaluación se rige por una serie de principios, a través de los cuales se relacionan los restantes componentes y leyes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los más significativos se expresan a continuación:

- **Validez.**

Correspondencia entre evaluación-objetivo-contenido. La validez conceptual está relacionada con los contenidos y la funcional con los hábitos y habilidades. Es necesario determinar cualidades esperadas de los conocimientos, hábitos y habilidades característicos de la acción formada: grado de generalización, rapidez, forma, automatización, independencia, solidez.

- **Confiabilidad o fiabilidad.**

Se refiere a la estabilidad de los resultados obtenidos, al grado de consistencia de las puntuaciones, al repetir la evaluación o al ser calificada por distintos profesores. Expresa la estabilidad o coherencia de los instrumentos empleados.

- **Carácter sistémico.**

Las formas y contenidos de la evaluación deben responder a los objetivos de cada etapa y a todo el proceso en su conjunto. Como componente del

sistema, debe estar relacionada y presente en todos los demás y en todas las fases del proceso.

- **Continuidad y sistematicidad.**

Debe ser regular, con el mayor número de muestras posibles y aplicarse en diferentes niveles de sistematicidad: frecuente, parcial y final.

- **Conceptual.**

Exige que en el contenido del control se reflejen los principales conceptos, principios, leyes y teorías.

- **Funcional.**

Está vinculada a la correspondencia entre el control y los contenidos sujetos a evaluación.

Si los criterios y modos de evaluación que determinan los objetivos reales y, en última instancia, el producto de la enseñanza y el aprendizaje son coherentes con los objetivos formalmente establecidos y a través de ellos con los fines de la educación, la evaluación actuará como un poderoso factor de promoción de la calidad educativa, al garantizar la eficacia del sistema en su conjunto. En consecuencia la evaluación constituye un motor y palanca del aprendizaje del alumno y determina en gran medida lo que éstos aprenden, cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan, cómo lo enseñan, en otras palabras, el proceso y el producto de la educación.

Sin embargo, evaluar se ha hecho históricamente sinónimo de examinar y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno. Así la evaluación ha sido considerada comúnmente como la valoración de los resultados observables del aprendizaje académico. Por lo que manifiesta un marcado reduccionismo, dado fundamentalmente en:

- Poner énfasis en los resultados olvidando el análisis y valoración del proceso de enseñanza.
- Dar primacía a los resultados observables, desconociendo o desatendiendo los efectos secundarios de todo proceso de enseñanza, la importancia de los procesos cognoscitivos que más que observar es necesario inferir.
- Restringir la responsabilidad y el interés de la evaluación a los profesores y orientadores académicos, olvidando que son los alumnos quienes mayor interés deben tener en conocer el estado actual y la evaluación de sus conocimientos.

Presupuestos que identifican los enfoques de la evaluación.

Está claro que dentro de una concepción sistémica de la enseñanza la evaluación cumple una función insustituible de control, análisis, valoración de la calidad de los procesos y resultados de los programas, proyectos curriculares y sistemas educativos.

Se cuenta con presupuestos éticos, epistemológicos y metodológicos

que agrupados bajo diferentes denominaciones: modelo experimental, enfoque sistémico, Pedagogía por objetivos, evaluación objetiva, han dominado la práctica de la evaluación durante la mayor parte del siglo XX.

Las particularidades que definen estos enfoques pueden resumirse en los siguientes presupuestos:

- Énfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la enseñanza.
- El evaluador mide el éxito olvidando en muchos casos aspectos del aprendizaje y desarrollo del alumno que son susceptibles a transformaciones educativas.
- Búsqueda y creencia en la objetividad de la evaluación como resultado de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida y análisis de datos.
- Tendencia a concentrarse en las diferencias de medias entre el grupo de control y el grupo experimental, ignorando las importantes diferencias individuales y midiendo lo que aparece fácilmente cuantificable.
- El modelo de evaluación cuantitativa se preocupa únicamente de comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos. Como derivación de esta concepción tecnológica, los datos de la evaluación tienen utilidad para un destinatario determinado, la evaluación cumple una función de apoyo a la planificación previa y externa del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los criterios que se aplican para la evaluación no siempre se ajustan a patrones rigurosamente elaborados. Y así, una reforma puede considerarse buena porque aumenta el número de conocimiento de los alumnos, un centro puede etiquetarse como estupendo porque aprueba un porcentaje alto de alumnos examinados, un alumno es considerado excelente porque ha contestado correctamente un examen.

4.2 Errores detectados en la evaluación educativa.

Sólo se evalúa el alumno.

En este sentido sí es protagonista el alumno. Se le examina siguiendo una temporalización determinada. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables y, en general, se le considera el único responsable de los mismos.

No parece concebirse el currículum sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica del mismo. Los argumentos cargados de lógica que se utilizan para avalar la ineludible necesidad de la evaluación del alumno no se aplican a otros elementos del currículum.

A cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico, al menos cuantificado, que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno, para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos, es el resultado de su capacidad y su falta o derroche de esfuerzos. En el caso de fracasar será él quien deberá pagar las consecuencias. Sólo él deberá

cambiar, lo demás podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador.

Se evalúan solamente los resultados

Los resultados han de ser tenidos en cuenta durante el proceso evaluador, pero no solamente los resultados, los presupuestos de que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento - esfuerzo, son también elementos que deben evaluarse. No sólo porque la consecución o no consecución de unos resultados está supeeditada a aquellos factores sino porque ellos mismos constituyen el objetivo de la mirada evaluadora.

En definitiva, no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines...

Analizar sólo los resultados obtenidos, es una valoración parcial que en general va acompañada de imprecisión y tergiversaciones.

Se evalúan sólo los acontecimientos

El proceso de enseñanza aprendizaje se realiza sobre un cuerpo de conocimientos más o menos interesantes, más o menos conexonados con la práctica, más o menos "autónomos" (los grados de libertad del curriculum pueden ser variables). No se puede aprender en el vacío. Cuando se habla de "aprender a aprender" dejando al margen los conocimientos, se está haciendo meras piroetas mentales. Aprender a aprender es un slogan tan utilizado como desprovisto de sentido real, porque sólo hay una forma de aprender, aprendiendo.

No se puede rechazar el aprendizaje de contenidos, porque son necesarios para articular el pensamientos, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla. Es importante, por tanto, la selección de los contenidos, su articulación, su significación.

Solo bien limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo escandaloso. Existe otra serie de pretendidos logros que no se contemplan debidamente en el proceso evaluador; actitudes, destrezas, hábitos, valores, ...

Una persona que adquiriese un abundante caudal de conocimientos para mejor destruir u oprimir a otros, un alumno que llena su cabeza de conocimientos pero que odia la sabiduría, un individuo con gran almacén de datos en la cabeza pero incapaz de comunicarse... no estaría auténticamente formado.

Sólo se evalúan los resultados directos.

La pretensión de que el alumno adquiera un elevado nivel de conocimientos, ejercida de manera despótica, puede engendrar una aversión hacia el estudio muy perjudicial.

Lo mismo habría de decirse de un centro o del resultado directo del programa evaluado, pero sin tener en cuenta los efectos secundarios que se han generado.

Se evalúa principalmente la vertiente negativa.

En la práctica habitual del docente la evaluación está marcada por las correcciones. El mismo lenguaje descubre la actitud predominante: “corregir” significa “enmendar lo errado”. El subrayado de las faltas de ortografía es mucho más frecuente que la explícita valoración de las palabras escritas.

Una evaluación rigurosa requiere un tratamiento holístico de los fenómenos y de los productos. La comprensión de un proceso adquiere sentido en un análisis estructurado y estructurante en el que la interconexión de todos los elementos permite la explicación y el significado.

El desequilibrio de perspectiva hace que la escuela esté más atenta a los errores que a los aciertos de los alumnos y que los equipos de evaluación externa se apresten más a describir problemas y deficiencias que a resaltar valores y logros.

Se evalúa cuantitativamente.

El peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión sino y sobre todo la apariencia de rigor. “La asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad” (Cook, 1986).

El profesor puede sentirse más seguro después de estampar sobre la prueba, el número exacto, correspondiente a la calificación. El alumno con este procedimiento calificador sabe lo que tiene que estudiar, cómo ha estudiado y después de la calificación, sabe cuánto ha aprendido.

El problema, además del que entraña la pretendida objetividad de esas puntuaciones, estriba en que la luz cegadora de esa claridad, no deja ver cuestiones más importantes:

¿Cómo aprende el alumno?

¿Cómo relaciona lo aprendido?

¿Cómo inserta los nuevos conocimientos en los ya asimilados?

¿Para qué sirve lo aprendido?

¿Ha disfrutado aprendiendo?

¿Estudiaría esas cosas por su cuenta?

¿Tiene ganas de aprender cuando terminan los exámenes?

Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje

El camino es circular, no rectilíneo y unidireccional. Se evalúa como se enseña y se enseña como se evalúa. O más bien, se estudia para la evaluación. De tal forma que es este proceso el que dirige el aprendizaje. Los alumnos estudian para el examen. No sólo en función de ese momento sino de forma que les permita hacer frente al mismo con suficientes garantías de éxito.

Si el examen consiste en una prueba objetiva de verdadero-falso, estudiará de forma distinta que si se le anuncia una prueba de ensayo o si se le exige un diseño creativo. Es más los alumnos tratarán de acomodarse a las expectativas del profesor, a sus códigos de valor.

Un proceso de enseñanza basado en la explicación oral, se cierra con un modelo de examen escrito. Un modo de trabajo asentado sobre el grupo concluye en una evaluación individual.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje teóricamente asentado sobre el desarrollo integral del individuo, acaba con una evaluación exclusivamente preocupada por los conocimientos adquiridos.. Otras veces el enfoque exclusivo en el aprendizaje de contenidos intelectuales pretende concluirse con una evaluación que va mucho más allá de lo que se ha trabajado.

Se evalúa estereotipadamente.

Los profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación. Cada año los alumnos se preocupan de saber cuál es la costumbre evaluadora del profesor.

En un curso de cinco asignaturas un alumno deberá "someterse" a cinco proyectos diferentes de evaluación. Los profesores evalúan de formas muy diferentes. Pero cada profesor, en los diferentes cursos en que imparte docencia, evalúa de una forma idéntica.

No se evalúa éticamente.

Además de los problemas técnicos acechan al proceso evaluador numerosos conflictos de carácter ético.

La evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión. Cuando se articula el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el resultado de la evaluación –más que sobre la riqueza y la profundidad del saber se corre el riesgo de la manipulación y el sometimiento del alumno. Cuando es el profesor quien lo decide todo respecto a este momento decisivo, todo el poder descansa en sus manos.

La evaluación ha sido un instrumento de control, de amenaza e incluso de venganza, respecto a algunos alumnos que se han permitido ejercitar el derecho a la crítica, a la discrepancia o la indisciplina.

Se evalúa para controlar.

La evaluación en educación, paradójicamente, no suele ser educativa. No repercute en la mejora del proceso, La evaluación se cierra sobre sí misma, constituye un punto final.

Se habla de "calificación final", cuando es justamente un momento más durante el proceso. No se debe confundir control con evaluación, aunque las dos funciones pueden ser necesarias. El poder sancionador de la evaluación no constituye su esencia más rica, más dinámica.

Cuando los profesores se niegan a explicar a sus alumnos (o se muestran reticentes a hacerlo, por pensar que se trata de una pérdida de tiempo) de dónde proceden las calificaciones que les han atribuido, están desaprove-

chando un buen elemento de aprendizaje. Es preciso, no sólo, conocer y analizar lo que ha sucedido, sino planificar los nuevos procesos en función de aquello que ha descubierto como un fracaso o acierto.

Ese efecto retroalimentador se suele perder en las evaluaciones educativas. Y así, la evaluación que supone las memorias finales de los centros, en nada iluminan el nuevo proyecto en el curso siguiente.

No se hace autoevaluación.

La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad. Se evidencian más progresos al reflexionar sobre los errores que al descansar en las virtudes.

Las técnicas de diseño, de explotación, de interpretación y de utilización de esas autoevaluaciones han de ser conocidas y llevadas a término por los miembros de la comunidad escolar.

También los alumnos pueden y deben practicar estos procesos de autoevaluación, el profesor debe poner en sus manos los instrumentos precisos para ello y ha de negociar con ellos el reparto de las cotas de decisión que lleva consigo la evaluación. No es aceptable la práctica del juego autoevaluador, en la cual el alumno hace reflexiones y análisis sobre su aprendizaje, pero no puede materializar el resultado en calificaciones.

El profesor suele actuar con muchas reticencias en este sentido, suponiendo que el alumno no se calificará con criterios justos, por falta de objetividad o por carencia de referencias exteriores que le sirvan de contraste.

Cuando los profesores utilizan estas excusas no están en condiciones de realizar esta experiencia. Del mismo modo que cuando dicen que el número de alumnos o las condiciones de trabajo y de tiempo les obligan a realizar una evaluación superficial y masiva, no se puede afirmar con seguridad que con menor número y mejores condiciones harían las cosas de otro modo.

No se evalúa de forma continua.

El deseo de eliminar una mala forma de evaluar, anecdótica, memorística, superficial ha llevado a multiplicar las veces que ésta se hace. Sin embargo, la evaluación continua es algo más que eso, el núcleo de este concepto está más en el cómo que en el cuándo, más en el fondo que en la forma, exige una actitud distinta unos métodos diferentes, un enfoque nuevo, pero no hacer muchos más controles del mismo tipo que los que se hacían.

No se hace meta-evaluación

El proceso de evaluación es tan complejo que resulta necesario establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación, con el fin, no solamente, de analizar el rigor del proceso, sino para ver como esa función condiciona lo que se estaba haciendo.

En este proceso vuelven a aparecer los componentes de la evaluación con un nuevo nivel de complejidad, quién metaevalúa, para quién, por qué, cuándo, con qué instrumentos, de qué modo....

Un proceso riguroso de metaevaluación permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación.

4.3 La evaluación y la calificación.

En general la evaluación se apoya en la calificación y la medida.

• **Calificar es:** establecer, en la evaluación, la correspondencia del resultado contra una escala de valores.

La calificación, es el juicio con que culmina el análisis del logro de los objetivos propuestos para una etapa determinada del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea este producto de una evaluación inicial, continua o final. La calificación se expresa en categorías que permiten ordenar, o clasificar el rendimiento de los estudiantes.

La escala establecida en la Educación Superior Cubana abarca cuatro categorías que se identifican con los adjetivos calificativos: excelente, bien, regular y mal y se representan por los números 5, 4, 3, 2, que en este caso sólo tienen la función de simbolizar las categorías, con la ventaja sobre otro tipo de símbolo no numérico, de que permite un tratamiento directo de los resultados con vistas a su análisis estadístico o de otro tipo. El uso de las cuatro categorías permite acercar la calificación de los resultados del aprendizaje a la calificación utilizada en la actividad profesional.

Muchos profesores ven en la evaluación que se expresa en forma numérica, una medición cuantitativa de los conocimientos y habilidades asimilados por los alumnos, sin embargo, no siempre esto es así, En este caso los números no tienen un valor cuantitativo, sino de orden, lo que significa que a la calificación le antecede un análisis cualitativo del proceso de aprendizaje.

En la calificación, un problema fundamental, reside en la necesidad de establecer criterios que ayuden a la objetividad del análisis. El factor subjetivo influye con frecuencia en la valoración del aprendizaje de los alumnos y la fundamentación de una evaluación exige orientarse hacia indicadores que sean comunes a todos, que permitan clasificar los resultados que se van alcanzando en algunas de las categorías establecidas y que respondan a los objetivos previamente definidos en los programas de las asignaturas.

Ejemplo: Que el alumno resuelva problemas.

Exigencias teniendo en cuenta los criterios de calificación

Mal: No es capaz de resolver problemas.

Regular: Resuelve problemas de situaciones similares a las que se enfrentó (reproductivo), pero es incapaz de enfrentarse a otros novedosos (productivo). Vence el objetivo parcialmente.

Bien: Resuelve problemas novedosos (productivo).

Excelente: Resuelve problemas novedosos de modo eficiente.

N. F. Talizina plantea que la objetividad y fundamentación de la califica-

ción son posibles bajo las condiciones siguientes:

- Señalar todas las características de los conocimientos y habilidades que se prevén en los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje y que por consiguiente deben controlarse.
- Durante el control de una u otra característica, en presencia de iguales objetivos e iguales resultados del control debe ponerse la misma calificación.

Se discute acerca de la función estimulante de las calificaciones, admitiendo que constituyen un obstáculo a las motivaciones para el estudio, pero que refuerzan el espíritu de emulación y competencia.

En general las calificaciones escolares tienden a ser subjetivas, poco fiables y de escaso valor pronóstico, porque en las calificaciones intervienen muchos factores afines al rendimiento mismo: sexo, escuela, profesor, alumno.

Errores típicos presentes en el momento de la calificación.

De amistad. Dado por la afinidad que se crea entre profesor y alumno.

De media estadística. Tendencia a alejarse de los extremos y desplazar las notas hacia la media del colectivo.

De halo. Calificar de mal, por considerar desagradable un rasgo físico o psicológico del estudiante.

De afinidad. Se puede valorar un determinado aspecto de forma similar a otro porque consideramos que ambos están estrechamente relacionados.

De continuidad. Calificar dos preguntas, o dos rasgos que aparezcan uno a continuación de otro con iguales o similares valores.

De contraste. Cuando se valora o califica un aspecto o rasgo de una persona hay la tendencia a considerar un valor opuesto al que posee el evaluador.

De rigurosidad. Se extrema la exigencia y se es irreflexivo.

De complejo de buen maestro. Ningún estudiante puede alcanzar la máxima calificación.

De generosidad. Pasar por alto determinados errores.

Hay deseos e intentos de reformar el sistema, se habla de eliminar la evaluación numérica o completarla con un acta explicativa, otros son partidarios de medir el rendimiento mediante sistemas complejos de puntuación. Pero lo que se requiere es buscar sistemas fiables y objetivos de calificación y evaluación basados en la medición y estudio de variables cualitativas del proceso y el producto del aprendizaje.

La evaluación no pretende que el alumno sepa cada concepto, sino que valore si sabe, por qué resuelve. Debe emplearse una calificación cualitativa que aproxime lo académico a cómo se califica en la vida, en la práctica social, al obrero, al técnico, al profesional, al científico. La calificación cualitativa es sistémica, sintética, integradora, productiva y creadora.

4.4 Tipología de la evaluación atendiendo al momento de su aplicación.

Las modalidades fundamentales son: inicial, continua o progresiva y final. Las tres podían entenderse como los pasos de un mismo proceso evaluativo global cuyo referente básico sería la evaluación continua.

- **Evaluación inicial o diagnóstico.**

El conocimiento previo del alumno y sus características es el punto de partida de toda actividad educativa. Es preciso el conocimiento concreto del ser real que debe ser educado, *“nadie puede actuar sobre un material que desconoce”*.

La mayoría de los autores están de acuerdo en definir las siguientes dimensiones explorativas:

- Datos personales. ambientales y familiares.
- Constitución física: salud, talla, peso, problemas fisiológicos.
- Datos psicológicos: motivación, interés, actitud.
- Antecedentes académicos

- **Evaluación continua.**

Progresiva, definida, sucesiva. Es la verdadera evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje tomado en su conjunto. Su finalidad es determinar el grado en que se alcanzan los objetivos. No se trata de la evaluación sobre la base de pruebas aplicadas, sino más bien, la valoración permanente de la actividad educativa, a medida que esta se desarrolla, teniendo en cuenta, los objetivos específicos y el proceso de asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos por parte de los estudiantes. Su carácter es dinámico al estar integrada como componente del propio proceso.

La frecuencia de esta evaluación es un problema que se debate en la actualidad, aunque existe consenso de la necesidad de la evaluación frecuente. Algunas investigaciones evidencian que la mayor efectividad de la frecuencia está condicionada porque se realice al control de las operaciones que efectúan los alumnos en las primeras etapas del proceso de asimilación del contenido. En resumen, la frecuencia de la evaluación continua debe ser tal que permita utilizarla para ayudar oportunamente al alumno y conducirlo al fin deseado.

- **Finalidades de la evaluación continua.**

- Conocimiento de las posibilidades de los alumnos en cuanto a su rendimiento, orientación escolar y profesional.
- Conocimiento del proceso o desarrollo de la actividad educativa, valorando: planes, programas, métodos, técnicas.
- Ayuda constante al alumno diagnosticando las diferencias del aprendizaje sus causas y logros.
- Conocimiento de en qué medida se alcanzan los objetivos propuestos, gra-

do de progreso de los alumnos y efectividad de los programas establecidos.

- Renovación crítica del sistema educativo.

- Información periódica a la familia de los resultados de la actividad educativa.

- **Evaluación final.**

Es la síntesis de todos los elementos proporcionados por la evaluación inicial y continua para arribar a un juicio global que resuma el progreso alcanzado por el alumno durante un período lectivo particular y trata de hacer una estimación cualitativa referida a la cantidad y calidad de conocimientos y habilidades adquiridos al término de un período académico concreto.

La forma más usual, al concluir una asignatura, es el examen final, que tiene importancia, entre otros aspectos, porque muestra la preparación que realiza el alumno con vistas al mismo. El examen final debe abordar los aspectos más generales esenciales de la asignatura, disciplina, revelar los conocimientos generalizados, las conclusiones principales de los temas, las habilidades esenciales desarrolladas, por ello tienen características propias que lo distinguen. El principio de vinculación de la enseñanza con la vida plantea la necesidad de enfrentar en los exámenes problemas que muestren semejanzas con los que se presentan en el quehacer profesional y en función de los cuales se prepara.

La evaluación final de una asignatura se puede realizar también mediante la defensa de proyectos de curso en los cuales se aplican, profundizan, generalizan los contenidos previstos en el programa de la misma.

La evaluación final que se realiza al concluir la carrera, va encaminada a informar el cumplimiento de objetivos formulados en el modelo del profesional, a los que responde el curriculum en su conjunto. Esta evaluación final se efectúa por medio de trabajos de diploma, proyectos de grado, examen estatal.

4.5 Los controles

El control, como medio y procedimiento que se utiliza para evaluar la marcha y resultado del proceso de enseñanza aprendizaje puede ser muy variado, incluye la observación del trabajo que realizan los alumnos en clases y en otros contextos relacionados con la actividad, permitiendo verificar y corregir, si es necesario, el proceso de asimilación del contenido de enseñanza. Estos controles se pueden realizar de forma escrita, oral, o combinando ambas formas, pueden ser teóricos, prácticos, gráficos. La selección de uno u otro dependerá de los objetivos y contenidos que se pretendan verificar, así como de su interrelación con los demás componentes del proceso

La complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje exige la mayor calidad en los controles utilizados. El criterio fundamental de calidad, es la validez del control. La adecuada definición del objetivo es una premisa para garantizar la calidad de su control, es decir, es una condición necesaria, pero no suficiente. La calidad del control requiere que éste se adecue a cada una

de las características del objetivo.

El contenido incluye conocimientos, (conceptos, hechos, fenómenos, principios, leyes, teorías), habilidades (particulares y generales) y valores. En la elaboración del control, se requiere delimitar qué aspectos del contenido (tanto conocimientos como habilidades) van a ser objeto de control.

El control debe responder al nivel de sistematización de los objetivos que se pretende verificar. Este aspecto es de gran importancia, sin embargo, no se garantiza siempre en la práctica. En ocasiones una pregunta o tarea propia de la evaluación continua, se incluye como parte de un control final de la asignatura.

El nivel de profundidad de los contenidos, precisado por los objetivos, debe ser consecuentemente atendido al elaborar el control. No basta comprobar qué concepto, qué ley, debe haber asimilado el estudiante, sino también, con qué nivel de profundidad de abstracción, de esencia, lo domina. La correspondencia de las preguntas o tareas del control con el nivel de asimilación de los contenidos, es un aspecto central y no totalmente logrado en la práctica de la evaluación.

Lo anteriormente señalado no significa que haya que renunciar a la utilización de este tipo de procedimiento, sino, que se debe tener presente que su aplicación requiere el conocimiento de determinadas condiciones para que los controles resulten bien elaborados y objetivos.

Condiciones que deben cumplir los controles.

Además de las exigencias de validez y confiabilidad, la elaboración de los controles debe atender a condiciones tales como:

Comprensibilidad: plantear clara y nítidamente qué es lo que se pide al alumno, de modo que se eliminen las dificultades generadas por imprecisiones en la forma de expresión utilizada.

Accesibilidad: adecuación a la preparación que previamente se le ha dado y ejercitado, en consideración al grado de complejidad o dificultad del control aplicado.

Factibilidad: correspondencia entre lo que se pide hacer y las condiciones, medios materiales y tiempo disponible para realizarlo.

4.6 Las preguntas. Clasificación.

Dentro del aprendizaje de la enseñanza las preguntas constituyen un instrumento valioso que es preciso manejar con cierta habilidad para el logro de los mejores resultados.

Preguntar no es tarea fácil, en ocasiones se pregunta lo que no es necesario y en otras, lo que difícilmente alguien puede respondernos de acuerdo a nuestras intenciones.

Las preguntas pueden clasificarse atendiendo a determinados criterios:

- De acuerdo al objetivo que éstas persiguen.

Preguntas de Repetición o Fijación.

Son las que tienen por finalidad comprobar si el alumno es capaz de recordar y reproducir datos, hechos, procesos, previamente elaborados. Desarrolla la memorización sobre la base de una total comprensión previa de los conocimientos.

Preguntas de Reconocimiento.

Se incluyen dentro de las preguntas de fijación, pero con un sentido más limitado. Se utilizan cuando se precisa el reconocimiento de pasajes, experimentos, máquinas, objetos.

Preguntas de Interpretación o Comprensión.

Tienen por objetivo apreciar si el alumno ha comprendido una situación, un hecho, un fenómeno. Lleva implícito el por qué de las cosas, exige una respuesta razonada.

Preguntas de aplicación o de problemas.

Pretende comprobar si el alumno es capaz de poner en función los conocimientos adquiridos anteriormente para darle solución a una situación realmente nueva.

Preguntas de Generalización.

Son aquellas, mediante las cuales el alumno hace amplias integraciones de los conceptos fundamentales como consecuencia de un aprendizaje regular. Es una pregunta dirigida a precisar si el alumno es capaz de establecer relaciones generales entre diversos conocimientos elaborados en un período de tiempo más o menos extenso.

Preguntas de Razonamiento.

Hacen énfasis en el análisis de conceptos, constantes, unidades.

• Según los niveles de asimilación de los objetivos que se evalúan

Familiarización: Utilizar los conocimientos iniciales sobre el objeto.

Reproducción: Repetición de conocimientos asimilados o de habilidades adquiridas, con o sin modelo, con variante.

Producción: Utilizar los conocimientos o habilidades asimilados en situaciones nuevas. Saber usar lo aprendido.

Creación: Son aquellas que contemplan los grados más elevados del nivel de aplicación.

• De acuerdo al grado de generalización de los objetivos.

Frecuente: Si corresponden a los objetivos de una tarea o clase.

Parcial: Referidas a los objetivos de un tema.

Final: Están relacionadas con los objetivos de una asignatura, su fin es integrar los conocimientos y las habilidades con alto grado de generalidad.

• Según el tipo de respuesta.

Preguntas Tradicionales o de Ensayo.

Ventajas:

- Son propias para apreciar los niveles más elevados, aplicación, análisis, síntesis.
- Estimulan la creatividad expresiva, el juicio crítico.
- Desarrollan la expresión escrita.
- Encaminadas a lograr que el alumno organice, seleccione, exprese las ideas de los temas trabajados.
- Permiten observar diversidad de facetas en el alumno, la lógica de sus reflexiones, la capacidad comprensiva y expresiva, el grado de conocimientos en sus análisis, coherencia en las conclusiones.

Limitaciones:

- Se requiere mucho tiempo para calificar y siempre interviene la subjetividad.
- Suele alterarse la rigurosidad e la calificación debido a errores de halo, generosidad.

• **Tests Objetivos.**

Ventajas:

- Se obtienen calificaciones fiables, imparciales, justas.
- Se puede comprobar amplia muestra de contenido.
- La calificación requiere menor tiempo que en las preguntas tradicionales.
- El análisis estadístico es simple y suministra información confiable.
- Puede confeccionarse un banco de preguntas.
- Aseguran objetividad y en general aumentan la fiabilidad y validez.
- Si está bien planteado, permite considerar, no sólo, comportamientos que exigen una simple memorización, sino también otros más complejos donde se requiere la comprensión, síntesis, aplicación, análisis.

Limitaciones:

- La respuesta correcta esta en general previamente enunciada.
- Un test es una muestra de conocimientos y/o comportamientos estando por tanto sujeto a errores de muestreo.
- Una puntuación no puede considerarse como verdad inmutable y con significado propio. Sólo el rendimiento general de un grupo da significados a la calificación y la evaluación.
- En general, no miden la acción reflexiva sino solamente la memorización.
- Requiere entrenamiento previo de los estudiantes.
- Difícil de construir.

• **Tipos de Tests Objetivos.**

Preguntas de Selección Múltiple.

Constan de un tronco o base en el que se fundamenta el problema, se le llama también enunciado, y el tallo formado por un número indeterminado

de respuestas opcionales de las cuales una es la correcta y las demás son distractores. Puede comenzar con oración completa o interrogación.

La interrogación. Es más recomendable porque permite la elaboración de alternativas más específicas y homogéneas, es más fácil la presentación, es posible establecer más explícitamente la base.

La oración incompleta. Economiza espacio en la base y en las alternativas, si está bien construida facilita más adecuadamente el paso de la lectura del problema a la búsqueda de la alternativa correcta. Recomendable para valorar comprensión, aplicación, discriminación de significados.

Preguntas de asociación.

Integrada por un grupo de enunciados y de opciones alternativas, permite compactar varios items, y mayor simplificación en la estructuración de las alternativas al ser posibles todas las indicaciones en las instrucciones del ejercicio. Permite el uso de un mayor número de alternativas y por ende reducir el factor de respuestas al azar. Son útiles para tareas de memorización, discriminación y conocimiento de hechos concretos, pero no resulta conveniente su empleo, para la comprobación de la adquisición y uso de ideas interpretativas complejas, principalmente aquellas de asociación simple.

Preguntas de verdadero y falso.

Su empleo es apropiado cuando no hay suficientes alternativas plausibles para conformar una selección múltiple, ya que en su respuesta sólo hay dos alternativas posibles. Miden conocimiento factual, memorización.

Preguntas de completar.

Adecuadas para valorar el recuerdo de hechos, el dominio de una terminología exacta, el conocimiento de principios básicos. Al redactarlas se evitará copiar el enunciado textual y se presentarán en lenguaje adaptado, comprensible.

Recomendaciones para la formulación de preguntas.

Las preguntas del profesor, como sujeto específico de la dirección de la enseñanza, deben dar lugar a la actitud consciente, creadora de los alumnos y no sólo a la reproducción de los conocimientos que éstos ya poseen. Para ello deben ser formuladas teniendo en cuenta las siguientes recomendaciones::

- Distinguir los distintos tipos de preguntas por sus objetivos.
- Evitar la improvisación.
- La pregunta debe estar dirigida en forma tan precisa que muestre a los alumnos la dirección de los pensamientos y no los confunda.
- El tiempo que medie entre pregunta y respuesta debe ser tal que permita a los alumnos reflexionar.
- La claridad de su formulación y la precisión en el uso de los términos, de manera que el estudiante comprenda lo que se le pide y pueda dar una respuesta consecuente.

- La reducción de las preguntas a niveles de asimilación de los contenidos (familiarización, reproducción, producción, creación), que no estén por encima o por debajo de los objetivos de la asignatura, disciplina, o del nivel de profundidad en relación con el contenido evaluado.
- Las preguntas no deben estar relacionadas de tal modo ente sí, que la respuesta de una sea parte de otra, o un requerimiento para ella.
- Las preguntas deben evaluar no solo los conocimientos, sino también, el desarrollo de habilidades.
- No sorprender a los alumnos con tipos de preguntas con las cuales no están familiarizados.
- Someter a juicio de los demás las preguntas que se elaboren.
- Garantizar la igualdad en el nivel de dificultad de las preguntas en el caso de los exámenes orales, esto también debe tenerse en cuenta cuando debido al crecido número de alumnos, se hace necesario aplicar cuestionarios diferentes.

4.7 La evaluación formativa y sumativa.

Evaluación formativa.

Todos los procesos que se realizan tienen como fin incidir en la puesta en marcha de un programa, en su buen funcionamiento, o en su modificación en caso de ser necesario, en el mejoramiento de la institución educativa, o de las posibilidades personales del sujeto. Se utiliza para mejorar un proceso educativo o programa en su fase de desarrollo.

La evaluación formativa está vinculada con la evaluación continua o progresiva, se aplica en los distintos estadios y momentos del proceso enseñanza aprendizaje y adopta formas muy diferentes. Puede consistir en una pequeña prueba escrita, en la observación del comportamiento docente, análisis de trabajos, entrevistas. Su objetivo es proporcionar información para la corrección de deficiencias encontradas en el proceso o programa en cuanto a su validez interna, si alcanza sus objetivos, en la forma prevista.

Evaluación sumativa.

Se emplea si se pretende simplemente juzgar un programa con la intención de mantenerlo o hacerlo desaparecer. Todos los procesos que se realizan tienen un fin, aceptar o rechazar un programa. Se utiliza para contrastar la eficacia de un proceso ya desarrollado.

Al evaluar sumativamente encontramos validez externa, generalidad, ventajas, desventajas, sobre otros programas.

La evaluación formativa caracterizada por su directa relación en el proceso de enseñanza aprendizaje, puede tener un efecto altamente positivo sobre el aprendizaje de los alumnos, la acción docente del profesor, la organización de la clase, el uso del material docente y muchas otras facetas de la enseñanza y la educación.

Su estrecha y directa relación con el desarrollo de la actividad educativa hace que el uso adecuado de sus resultados se convierta en el mejor instrumento para asegurar la coherencia entre objetivo, proceso y producto de la enseñanza.

Ambos tipos de evaluación no se contraponen, más bien se complementan, dadas sus características y objetivos diferenciales, en todo caso, debía dirigirse los mejores esfuerzos a la evaluación formativa aunque lo cierto es que hasta estos momentos ha sido poco utilizada de forma sistemática e individual.

4.8 Naturaleza de la evaluación.

La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo.

La evaluación planteada de forma negativa, realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica, permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores, y desde luego el contexto y el funcionamiento de las escuelas.

No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla, sino, al servicio de quien se pone.

La evaluación es un componente del proceso de enseñanza aprendizaje, no algo añadido al final del mismo.

La evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y los evaluados, el diálogo tiene una doble finalidad, por una parte trata de generar comprensión del programa y por otra de mejorar la calidad del mismo.

La evaluación como diálogo.

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida por todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada.

El diálogo se convierte en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa.

La evaluación así entendida, se basa en la concepción democrática de la acción social. Los destinatarios del programa dan opinión y emiten juicios sobre el valor del mismo.

La evaluación como comprensión.

La evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que está generando. La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión.

“Los participantes en el programa actúan de forma razonable según sus circunstancias y oportunidades. La tarea de una evaluación es iluminar el

raciocinio que dirige el desarrollo de un programa y su evolución, identificar factores históricos y contextuales que lo influncian y facilitar el examen crítico de estos aspectos dentro y fuera de la comunidad sobre la cual actúa el programa” (Kemmis, 1986).

“Los evaluadores deben tener en cuenta las distintas perspectivas acerca de un programa, los juicios de valor que se produzcan, su contexto y su historia. Entonces estarán en posición de conglomerar y refinar las opiniones públicas y privadas por las cuales se hace inteligible el programa y se determina definitivamente su valor. La calidad de la evaluación puede ser juzgada según su contribución al debate crítico” (Kemmis, 1986)

La comprensión se realiza a través de un lenguaje accesible, no sólo para los directamente implicados sino para cualquier otro ciudadano interesado en la realidad que se evalúa.

No facilitan la comprensión, ni el lenguaje tecnista, ni la abundancia de fórmulas complejas, ni las conceptualizaciones académicas.

La evaluación como mejora

La evaluación no se cierra sobre sí misma sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas. No se evalúa para estar entretenidos evaluando, para decir que se está realizando una evaluación, para controlar los programas, para hacer publicidad o para crear conocimiento... Fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas, del que está en curso y de otros que se pongan en marcha.

La evaluación facilita la mejora al preguntar por el valor educativo del programa, al facilitar la comprensión de lo que sucede en el mismo, al provocar la reflexión y el debate de los implicados, al urgir las respuestas sobre los posibles cambios.

La mejora de los programas puede tener un carácter inmediato o bien diferido, pero en el tiempo se encuentra a veces un obstáculo cuando se buscan efectos rápidos que no pueden darse con inmediatez o cuando se difieren tanto los informes que ya no pueden aprovecharse para la mejora.

El carácter problemático del concepto de evaluación se debe a su lugar central en el proceso de enseñanza - aprendizaje. De hecho suelen ser los hechos relacionados con la evaluación los que más interés despiertan en la formación del profesorado. Pero no son sólo los profesores los interesados en las cuestiones relativas a la evaluación. Los otros agentes de la comunidad educativa también le atribuyen un papel crucial en todo el proceso que se desarrolla en los espacios escolares. Las relaciones entre los tres factores implicados directamente en el proceso enseñanza - aprendizaje, alumnos, padres, profesores, suelen tener en esta cuestión sus más importantes tensiones. De hecho la evaluación es valorada de modo muy distinto por los tres y sobre ella surgen frecuentes dudas que en ocasiones llegan a suscitar importantes conflictos.

Los alumnos perciben la evaluación con preocupación. De hecho tienden a verla como un “veredicto” sobre sus capacidades y esfuerzo, con lo que manifiestan ante ella en unos casos miedo, cuando sospechan que tal veredicto les va a condenar, o esperanza, cuando la reciben como premio a sus cualidades. En todo caso suelen percibir como externo el origen de ese veredicto, que dan los profesores, así como sus consecuencias, la reacción de los padres. De ahí que sus dudas respecto a la evaluación se planteen comúnmente sobre la objetividad y justicia con que son calificados. Por otra parte, es en la evaluación donde los alumnos se replantean las relaciones con sus profesores. Frecuentemente, sus juicios sobre ellos están referidos a como los consideran evaluando (aprueba mucho, es duro.....).

Los padres tendrán ante la evaluación una actitud correspondiente con la de sus hijos. Esperarían que el sistema educativo, tras promover aprendizajes en ellos informe sobre sus capacidades y nivel de esfuerzo. Por ello, comparan con los hijos los temores sobre la posibilidad de que la evaluación no se lleve a cabo con la necesaria objetividad y justicia. Éste será el detonante de los principales conflictos entre los padres y los profesores. Es frecuente que un mal funcionamiento de las prácticas docentes no provoquen protestas y reclamaciones por parte de los padres hasta que no se ven como conectadas con problemas a la hora de la evaluación. En todo caso en la formación de esta opinión de los padres, que a veces consideran los resultados finales como lo único importante en el proceso educativo, no son inocentes las propias instituciones educativas que durante mucho tiempo han mantenido en la evaluación el único cauce de comunicación con las familias.

Por su parte los profesores perciben de forma muy variada la evaluación. Para algunos es una desagradable y difícil tarea que llega a afectar la relación con los alumnos. Para otros, es en la evaluación, donde esta la base de la autoridad. Esta diversidad de opiniones lleva a una cierta sensación de escepticismo cuando se reflexiona sobre ella, replanteándose muchas veces el “qué”, el “cómo” e incluso el “para qué” de la evaluación. Estas dudas se interiorizan y aíslan con las continuas decisiones evaluadoras de los profesores (se ha de evaluar aunque no se sepa responder a esas cuestiones), lo que hace que la evaluación sea uno de los factores principales del malestar docente. Las dudas y conflictos de los profesores, a propósito de la evaluación, quedan silenciadas en las relaciones con el resto de la comunidad educativa. El profesorado tiene que aparentar ante padres y alumnos una seguridad sobre los procesos evaluadores que realmente no tiene.

La evaluación ocupa un lugar privilegiado en el entramado educativo, desde el que se evidencian las características de los modelos y estilos pedagógicos, explícitos o implícitos, propios de cada centro y de cada profesor. Por tanto si la evaluación es el eje de los procesos educativos, será necesariamente a partir de ella como se podrán iniciar los procesos de verdadero cambio. Toda

innovación educativa que no contemple desde el principio la reflexión y revisión del papel de la evaluación, carecerá de sentido y servirá tan sólo como un efímero maquillaje de las prácticas pedagógicas tradicionales.

¿Cuál será la razón por la que la evaluación ocupa este lugar central y definitorio de las concepciones de la educación? Para responder a esta cuestión habrá que tomar en cuenta cierta distancia y analizar el papel social e ideológico de los diferentes modelos educativos y la forma en que se plantea la evaluación en cada uno de ellos. Se puede afirmar que la respuesta que cada profesor, pedagogo, filósofo o ciudadano de a la cuestión sobre qué es la evaluación, revela su concepción de lo que debe ser la educación y de cuál ha de ser su función en la sociedad.

4.9 Funciones de la evaluación del aprendizaje.

Antes de abordar las funciones del sistema de evaluación del aprendizaje, se hace necesario esclarecer algunos conceptos fundamentales. ¿Qué es el aprendizaje?

Existen diferentes definiciones al respecto, pero una de las más precisas y esclarecedoras es la formulada por P. Y. Galperin, quien plantea: Aprendizaje es toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos, hábitos, en aquel que la ejecuta o la adquisición de nuevas cualidades en los conocimientos, habilidades, hábitos que poseían”.

El vínculo interno que existe entre la actividad y los nuevos conocimientos y habilidades radica en que durante el proceso de la actividad, las acciones se convierten en habilidades y al mismo tiempo, a consecuencia de las acciones con los objetos y fenómenos se conforman las representaciones y los conceptos de esos objetos y fenómenos. Por consiguiente el aspecto central del aprendizaje es la actividad del estudiante que se estructura en un sistema de la enseñanza como actividad de dirección del aprendizaje.

Si la evaluación ha ocupado un lugar central en los modelos educativos es porque habitualmente ha estado conectada de forma especialmente directa con las funciones de aquellos en las sociedades correspondientes.

Entre las funciones de la evaluación se puede señalar las siguientes:

- **Retroalimentación:** esta función se relaciona estrechamente con la dirección del aprendizaje, responde a las exigencias de un sistema dinámico, complejo, por eso ella puede ser analizada desde el punto de vista de la teoría general de la dirección. Esta teoría plantea que la retroalimentación es uno de los requisitos indispensables para la dirección.
- **Instructiva (lógico-cognoscitiva):** La evaluación favorece el aumento de la actividad cognoscitiva del estudiante, propicia el trabajo independiente, contribuye a la consolidación, sistematización, profundización y generalización de los conocimientos.

- **Comprobación (información):** Informa sobre el logro de los objetivos de enseñanza, el grado en que se cumplen, Si la evaluación es adecuadamente elaborada y aplicada sus resultados informa sobre:

El aprendizaje logrado por los alumnos, Este aspecto permite verificar si los estudiantes han adquirido la preparación requerida conforme con los objetivos a cumplir.

La efectividad de la enseñanza. Este aspecto conduce a evaluar y reforzar o enmendar la estrategia didáctica empleada.

- **Educativa:** la evaluación contribuye a que el alumno se plantee mayores exigencias, desarrolle un trabajo tesonero y fructífero, defienda y argumente sus explicaciones, lo que favorece la formación de convicciones y de hábitos de estudio, el desarrollo del sentido de la responsabilidad y la autoevaluación. Además, cuando la evaluación se organiza y aplica adecuadamente, contribuye a desarrollar una motivación positiva.

La evaluación como componente del proceso de enseñanza aprendizaje debe ser también integral, integradora, reguladora, criterial, educativa científica, contextualizada, participativa, acumulativa, sistemática, de criterio cualitativo, multiforme.

Bibliografía

- Alfaro Rocher, I. Diagnóstico y Evaluación. En Revista Investigación Educativa, 1994, No.23.
- Alvira Martín, Francisco. Metodología de la evaluación de programas. Cuadernos metodológicos, Num 2. Madrid, 1991.
- Blanco Felipe, Luis. Autoevaluación modular de centros educativos. PPU. Barcelona, 1993.
- Blanco Prieto, Francisco. La evaluación en la educación secundaria. Ediciones Amarú, Salamanca. 1994.
- Bartolomé Pina, M. y Cabrera Rodríguez, Flor. Nuevas Tendencias en la evaluación de programas de Educación Multicultural. En Revista de Investigación Educativa. 2000, Vol. 18, 2. pp 463-479.
- Cabrera, Flor A. Y J.V. Espin. Medición y evaluación educativa fundamental teórico práctico Edita PPU. Barcelona, 1986, 400p.
- Castellanos Quintero, Sara. Apuntes bibliográficos para una evaluación de proyectos educativos y educación comparada. Riobamba, Ecuador, 1997.
- Castillo Arredondo, S. y Gento Palacio, S. Modelos de evaluación de programas educativos. En Medina Rivilla, Antonio y Villar Angulo, Luis M. (coord).
- Casanova, Ma. Antonia. La evaluación del centro educativo. Ministerio de Educación y Ciencia. España, 1991.
- Cohen Louis y Lawrence Manion. Métodos de investigación Educativos. Editorial La Muralla, Madrid, 1990, 502p.
- Colás Bravo, María Pilar y María Angeles Rebollo Catalán. Evaluación de programas. Una guía práctica. Kronos, Sevilla. 1993.
- Lázaro Martínez, Angel. ¿Se evalúa o se diagnostica? En Revista Investigación Educativa. 1994. No. 23.
- De Miguel Díaz, Mario. La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. En Revista de Investigación Educativa. 2000, Vol 18,2. pág 289-317.
- De Miguel Díaz, Mario. Educación para la calidad de los institutos de educación secundaria. Madrid, Editorial Escuela Española, 1994.
- De Miguel Dóaz, Mario. La calidad de la educación y las variables de proceso y producto. Donastia. Eusko Ikaskintza, Cuadernos de educación. 8, 1995. pág. 33-51.
- De Miguel Díaz, Mario. La evaluación de centros educativos. En Salmerón Pérez (ed.). Evaluación educativa. Grnada, Grupo Editorial Universitario, 1996 pág 151-174.
- De Miguel Díaz, Mario. La evaluación de centros escolares. Una aproximación a un enfoque sistémico. Revista de investigación educativa. Vol. 15, (2), 1997. 145-178.
- De Miguel Díaz, Mario. La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. En Revista de Investigación Educativa. 1989. Vol 7. 13. pp 345-348.
- De Miguel Díaz, Mario. Modelos y diseños en la evaluación de programas. En Sobrado L. (Ed.) Orientación profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral. Editorial Estel. Barcelona. 2000.
- De Miguel Díaz, Mario. Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. En Revista de Investigación Educativa. 1989. Vol 7. 13 pág 21-56.
- Fernández-Ballesteros, Rocio. (Ed.). Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales educativos y de salud. Síntesis. S. A. Madrid. 1995.
- García Jiménez, Eduardo. ¿Diagnóstico versus Evaluación?. En Revissta Investigación Educativa. 1994, No. 23.
- García Llamas, José Luis. Metodología cuantitativas para la evaluación de programas e instituciones. Uend. VI Cursos de Verano, 1995.
- García Ramón, José Manuel. Bases Pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores. Editorial Síntesis Madrid 1989, 176p.

- Martínez González, Raquel Amaya. Diagnóstico pedagógico: fundamentos teóricos. Medina Revilla, Antonio y Luis >Miguel Villar Ángulo. Evaluación de programas educativos, centros y profesores. Madrid. Universitas 2000.
- Mora Ruiz, José -Guinés. La evaluación de programas educativos. Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. En Revista de Investigación Educativa. 2000, Vol 18, 2 pág. 261-287.
- Mora Ruiz, José-Ginés. Calidad y rendimiento en las Instituciones Universitarias. Consejo de Universidades. Secretaría general. 1991.247 p.
- Nieves Rivero, María Luisa. Aproximación a los conceptos de necesidades educativas especiales. En Revista Desafío Escolar V 7 Enero- febrero, 1999.
- Pérez Juste, R. La evaluación de programas educativos. Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. En Revista de Investigación Educativa. 2000, Vol 18, 2, pág. 261-287.
- Pérez Juste, R. La calidad de la educación. En Pérez Juste, R; López R. F; Peratta, María D. y Municio P. Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y evaluación. Narcea. S.A. Madrid. 2000. Pág. 13-44.
- Pérez Juste, R. Evaluación de programas educativos. En Medina Rivilla, A. y Villar Ángulo, L.M. Evaluación de programas educativos, centros y profesores. Editorial Univeritas, S.A. Madrid. 1995. pág 73-106
- Pérez Juste, Ramón. ¿Por qué diferenciar los términos evaluación y diagnóstico?. En Revisita de Investigación Educativa. 1994. No.23.
- Rodríguez Gómez, Gregorio. La evaluación de la actividad docente en la Universidad: entre el sueño y la realidad. En Revista de Investigación Educativa. 2000 Vol. 18,2. Pág. 417-432.
- Santos Guerra, Miguel A. La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ediciones Aljibe. Granada 1993, 230p.
- Santos Guerra, Miguel A. Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Ediciones Akal Universitaria. Madrid, España, 1993, 207p.
- Stufflebeam, Daniel L. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Ediciones Paidós. Barcelona, 1995.
- Tejedor, Francisco. J. Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. En Revista de Investigación Educativa. 1990. Vol 8, 16. Pág. 15-38.
- Tejedor, Francisco, J. El diseño y los diseños en la evaluación de programas. En Revista de Investigación Educativa. 2000. Vol 18. 2 pág. 319-339.
- Tejedor, Francisco, J. La evaluación institucional en el ámbito universitario. En Revista española de Pedagogía. Año LV, no. 208, septiembre-diciembre, 1997, 413-428.
- Vieira Pereira, José, T. Evaluación institucional: Objetivos y criterios. En Revista Española de Pedagogía. Año LV, no. 208, septiembre- diciembre, 1997, 413-428.
- Wittrock, Merlin C. La investigación en la enseñanza, enfoques, teorías y métodos. Paidós Educador MEC. Barcelona, 1989 tomo II.

