



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 – DICIEMBRE DE 2009

“LA EVALUACION EN EL SISTEMA EDUCATIVO”

AUTORÍA M^a INMACULADA MARTÍN-CASTAÑO CARRASCO
TEMÁTICA EVALUACIÓN, CURRÍCULUM EDUCATIVO
ETAPA ESO, BACHILLERATO, EA

Resumen

La evaluación permite conocer los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, establecer los ajustes que sea necesario introducir en los proyectos y en los programas de educación. El educador ha de saber evaluar, no sólo los elementos del currículo explícito, sino también el oculto. La evaluación requiere, en consecuencia diversas técnicas y pruebas.

Palabras clave

Evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje, niveles de medición de datos, fiabilidad, validez, tipificación, pruebas evaluativos.

1. INTRODUCCIÓN

Se podría resumir la tarea del docente en general diciendo que el diseño del currículo supone la indicación de objetivos de los proyectos y programas de educación permanente ya que éstos señalan la orientación hacia la que dirigir el trabajo. Sin un buen complejo de recursos metodológicos, el trabajo docente y discente sería una acción insegura y sometida al azar, y sin el aprendizaje de los alumnos, un esfuerzo inútil. Aquí es donde la evaluación juega su importante papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación permite conocer los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, establecer los ajustes que sea necesario introducir en los proyectos y en los programas de educación. La educación no es una tarea puntual, sino que se considera que forma parte de un complejo instrumental que permite captar lo aprendido en su más genuino sentido. El educador ha de saber evaluar, no sólo los elementos del currículo explícito, sino también el oculto.

La evaluación requiere, en consecuencia diversas técnicas y pruebas. Desde su inicio se advierte la necesidad de apreciar los niveles curriculares de evaluación y la naturaleza de las características o variables que se evalúan en las distintas disciplinas.

La finalidad primordial de ésta en la educación es patente en los proyectos: desencadenar un aprendizaje significativo en los discentes.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 – DICIEMBRE DE 2009

La evaluación es considerada como sistemática, lo cual significa considerarla como orden, organización. Introduce el concepto de evaluación del currículo. Por ello, en la evaluación, no sólo serán objeto de contraste los procesos de enseñanza y aprendizaje sino todas las variables contextuales que inciden en ellos.

2. EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

La evaluación, además de ser considerada como sistema, se puede diferenciar prácticamente como la acción docente y como su efecto en el discente. Valorar la acción docente y sus efectos supone alguna forma de valoración.

Una de las principales críticas que se ha hecho al proceso evaluador es el énfasis que pone el evaluador en el control sobre el rendimiento, que respondía al paradigma proceso-producto. La desmedida importancia del proceso evaluador hace que ésta se convierta en numerosas ocasiones en el objetivo motivador primario y no la enseñanza en sí.

Por ello, la evaluación del profesor necesita enfocarse en los procesos, programas y proyectos educativos, desde la perspectiva antropológica y social que los inspira, de forma unitaria y sistémica, en todos sus niveles, dimensiones, procesos y variables que los configuran en su planificación y realización temporal.

Para que sea formativa ha de orientarse principalmente hacia los procesos que se originan en las programaciones de aula o de clase. Debe comenzar con un diagnóstico inicial previo de las necesidades, potenciales y carencias, a las que el proyecto y los programas sirven. Además, el proceso evaluativo ha de considerarse continuo y progresivo a través de todo el proceso. Y finalmente, exige a sí mismo, evaluar los logros y los resultados finales.

Una tarea esencial en el educador es definir bien los objetivos específicos (comportamiento, conocimiento, condiciones y criterios de logro) para así facilitar la tarea de encontrar indicadores de las propiedades que se desean evaluar.

La dificultad de la evaluación se centra en que una gran parte de las categorías y comportamientos humanos y sociales no pueden evaluarse por observación directa, sino a través de indicadores de las propiedades que se desean valorar. Así pues, en su dimensión técnica, podemos definir la evaluación como la asignación de descriptores verbales, lógicos o numéricos, según reglas específicas. La elección de esos indicadores, su grado de representatividad, correspondencia o isomorfismo respecto del objeto que se desea evaluar puede ser el punto débil del proceso de evaluación.

3. LOS INDICADORES EN LA EVALUACIÓN

Para la evaluación de cualquier programa de educación, tienen una importancia capital no sólo la naturaleza de los indicadores, sino también el nivel de los datos que obtendremos a través de un instrumento de evaluación. Porque dicho nivel tiene que ver con el grado de isomorfismo de los indicadores respecto de la propiedad que deseamos evaluar, por ejemplo, nivel de conocimientos.

Existen los siguientes posibles niveles de medición de los datos:

C/ Recogidas Nº 45 - 6ªA 18005 Granada csifrevistad@gmail.com



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 – DICIEMBRE DE 2009

- a) Nominal,
- b) Ordinal o de rango
- c) De intervalo,
- d) De razón o cociente

1. Los datos que son obtenidos en el nivel nominal se caracterizan solamente por una propiedad: la distintividad, que como su nombre indica consiste en asignar un término a un hecho o fenómeno, a fin de posibilitar el agrupamiento de los datos de clase.

Un ejemplo es la conocida clasificación dicotómica consiste en asignar 1 a las alumnas y 0 a los alumnos. El indicador numérico en este supuesto sólo expresa que son distintos, en este caso, hombres y mujeres. Este nivel permite enumerar y comparar unos conjuntos con otros. Permite subdividir en subconjuntos a partir de una clase definida, por ejemplo, estudiantes adultos. La asignación 0 a los hombres y 1 a las mujeres significa sólo diferencias, sin poder inferir que las mujeres tienen un valor superior a los hombres.

Se puede operar con estos indicadores, pero no ordenarlos de mayor a menor, ni sumarlos según el significado de dicha operación matemática.

2. Cuando los datos obtenidos en la evaluación están en el nivel ordinal, denominado también de rango, estos datos se caracterizan por la distintividad y el orden, lo que permite indicar diferencias en grado respecto de un atributo o propiedad de una cosa. No obstante las diferencias entre los intervalos sucesivos de la escala no son idénticas.

Un ejemplo sería diferente puntuación en una prueba de conocimiento y aptitudes básicas. Permitiría afirmar que el estudiante B conoce mejor los objetivos que el estudiante A y que el estudiante C. Se conoce así la relación que ocupa cada alumno respecto de los demás de la clase, pero el rango o recorrido de cada grado de la escala aún no tiene la misma magnitud.

Las diferencias entre los descriptores de los indicadores nos dicen que son diferentes y el orden que ocupan respecto a la variable evaluada. Un ejemplo típico pueden ser las calificaciones escolares tradicionales.

3. La escala de intervalo expresa distintividad, orden e identidad, lo cual significa que identifica diferencias idénticas respecto del atributo o característica, aunque el cero de la escala sea convencional, no absoluto, de tal manera que una puntuación de cero no significa ausencia absoluta de la propiedad que se desea medir o evaluar.

Una escala de intervalo está caracterizada por una unidad de medida común y constante que asigna un número real a todos los pares de objetos de un conjunto ordenado, siendo esta clase de medida, la proporción de los intervalos cualesquiera, independientemente de la unidad de medida y del punto cero. Así pues, en el nivel de intervalo, tanto el punto cero como la unidad de medida son arbitrarios.

4. El nivel de razón o cociente además de poseer las características propias de la escala anterior, es decir, distintividad, orden e identidad, tiene un cero absoluto o natural. Un ejemplo sería la estatura, el peso, etc. No suele utilizarse este nivel en la educación de adultos o en la educación permanente, que suele operar con escalas nominales y ordinales, y a veces también con escalas de intervalo.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 – DICIEMBRE DE 2009

4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Cuando la evaluación enfatiza los logros de los resultados, y no tanto la situación personal de partida (características cognitivas de entrada), ésta se convierte en un motivador primario del aprendizaje, no la calidad del conocimiento, por lo que en muchos casos aparece el fracaso.

Si la estructura de la evaluación considera sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se corregirán las programaciones de aula, ni los proyectos de centros en los que ocurren dichas actividades. Por esta lógica de la “productividad” mal entendida se pueden apartar del sistema a los alumnos más creativos e innovadores en un momento determinado del proceso.

La evaluación formativa, por el contrario, premia más los esfuerzos que los logros, advierte de la importancia de la evaluación inicial o de diagnóstico, como supuesto para una expectativa de éxito. La evaluación formativa identifica primariamente las necesidades, intereses, potencialidades, y cuando se trata de carencias, establece ayudas inmediatas y oportunas. Su finalidad es informar respecto a qué debe aprenderse y qué necesita fijarse. Cuando la retroinformación es adecuada los procesos correctivos o compensatorios también lo son. Se ayuda positivamente al aprendizaje significativo del alumno.

La mayoría de los que inician el programan logran superarlo cuando disponen de un tiempo adicional, o bien se establecen los niveles de ayuda necesarios. No hay que olvidar que cuando alguien que recibe un programa, lo percibe como de notable dificultad, dudará en intentarlo, y si la percepción es de extrema dificultad, posiblemente ni siquiera llegue a intentarlo.

La evaluación formativa, en su momento inicial o de diagnóstico pone de manifiesto que la mayoría de los alumnos de un programa tienen necesidad de prerrequisitos cognitivos (recibir programas de conocimientos, habilidades o aptitudes básicas). Las experiencias de éxito permiten un tiempo activo de aprendizaje mayor durante una sesión de clase.

El concepto de entrada cognitiva frente a inteligencia resulta muy provechoso. Se trata de definir los conocimientos de base y destrezas necesarios para garantizar el éxito de los aprendizajes que contiene el programa que se está recibiendo.

Las características iniciales de entrada (conocimientos, habilidades, destrezas, intereses y aptitudes) son muy estables al representar los “mapas cognitivos” de los usuarios. La tarea posterior puede exigir para su realización con éxito, que previamente se desarrollen determinados esquemas conceptuales.

La evaluación formativa permanece atenta al proceso, informa de la realización de cada tarea, que se considera básica. Esto permite al profesor reorientar su programa, abrirlo hacia las demandas reales del entorno. Los procesos se identifican con cada escenario de cada clase.

La evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje exige a los educadores que se evalúen no sólo las diversas variables curriculares (objetivos, contenidos, personalidad del profesorado, metodología didáctica utilizada, recursos didácticos empleados, necesidades del alumnado, etc.) sino también las interacciones que se producen siempre entre ellas y cada contexto social y/o entorno exterior e interior a la organización y que además varían en los diversos niveles y dimensiones del sistema educativo.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 – DICIEMBRE DE 2009

Por otro lado, la evaluación final también es necesaria, aunque no de forma primaria como ocurría con la evaluación inicial. La evaluación final reconoce el dominio de lo aprendido. Permite la reorientación general del programa o proyecto, es decir, su mejora continua.

Según la naturaleza y estructura de la evaluación formativa, los criterios que permiten al educador orientar de forma práctica su acción evaluativa son:

- 1) La evaluación no puede perder de vista la naturaleza antropológica del discente.
- 2) La evaluación ha de ser inicial, continua y final
- 3) Valora principalmente la calidad de los procesos
- 4) Integra diversos instrumentos según la naturaleza del contenido objeto de evaluación, en cada caso
- 5) La evaluación está sujeta más a criterio que a norma (grupo normativo)
- 6) Facilita la recuperación o retroinformación de los procesos y los programas
- 7) Premia más los esfuerzos que los resultados

La finalidad principal de la evaluación es:

- a) en primer lugar, elevar el autoconocimiento de los alumnos y la capacidad de los educadores para diseñar programas y proyectos de formación.
- b) En segundo lugar, su función es elevar el autoconcepto y la motivación en los alumnos.
- c) Y por último, verifica la mejora intencional de los procesos, programas y proyectos para alcanzar cada vez un grado mayor de calidad de la enseñanza y de sus procesos.

De esta forma el sistema de evaluación no aprecia sólo los resultados o logros, sino principalmente la incidencia que cada uno de los factores de la estructura de la organización, de los proyectos o programas de educación, han tenido en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En suma, este tipo de evaluación valora los factores que más significativamente han influido en los logros positivos, y cuáles son necesarios rectificar para mejorar la calidad de los resultados.

La evaluación formativa es empleada primariamente para identificar carencias y establecer ayudas oportunas. Su finalidad es informar respecto de qué debe aprender y qué necesita fijar. Cuando la retroinformación es adecuada a los procedimientos correctivos se ayuda eficazmente el aprendizaje de los alumnos. Así pues, con el tiempo adicional a la tarea y la ayuda oportuna, la mayoría de los estudiantes alcanza un grado importante estándar de rendimiento. Paralelamente a las pruebas formativas se deben emplear otro tipo de pruebas que permitan determinar cuándo el alumno ha completado su proceso correctivo, en relación con el grupo normativo.

Cuando las evaluaciones formativas y los procedimientos correctivos se emplean en una serie de tareas de aprendizaje, la proporción de estudiantes que alcanzan los dominios estándares incrementa en cada tarea subsiguiente, hasta que la gran mayoría llega a alcanzar los dominios definidos en los objetivos generales, al finalizar las series de las tareas de aprendizaje. Cada tarea, bajo estos



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 – DICIEMBRE DE 2009

supuestos, irá exigiendo menor número de ayudas para el dominio de lo aprendido. De alguna manera se puede decir que los alumnos “aprenden a aprender”.

La utilización de las técnicas de evaluación formativa evidencia que la mayoría de los estudiantes tiene la necesidad de prerequisites cognitivos para cada tarea nueva de aprendizaje. Además, el interés en el aprendizaje crece, aumenta la confianza en las posibilidades de aprender y el esfuerzo activo incrementa.

La evaluación formativa también resulta útil para el profesor, como ayuda para determinar los aspectos de las tareas de aprendizaje que han sido aprendidos por la mayoría de los estudiantes, y las carencias que aún existen en cada uno de ellos. Esto permite al profesor reorientar, reordenar ideas, recursos, mejorar la metodología, etc.

5. CRITERIOS PRACTICOS PARA LA ELABORACIÓN DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN

Un instrumento muy práctico a la hora de construir pruebas de evaluación es la tabla de especificaciones, que es una tabla de doble entrada, donde se relacionan objetivos y contenidos para verificar que los contenidos son suficientes y significativos respecto a cada objetivo. La selección del número de contenidos debe resultar suficiente, sin excederse.

Además de la tabla de especificaciones, se pueden señalar algunos criterios comunes que hay que tener en cuenta para realizar pruebas de evaluación:

- 1) Definir el rasgo a estudiar con precisión, por ejemplo, el nivel de conocimiento en matemáticas.
- 2) Identificar las categorías básicas, por ejemplo, las señaladas por los objetivos y contenidos a través de la tabla de especificaciones, o sencillamente desde el programa establecido.
- 3) La selección de los elementos o ítems, es decir, las preguntas o ejercicios a resolver, en relación con lo anterior.
- 4) La duración. Se ha de pensar dónde y cuándo se aplicará con el objetivo de evitar la fatiga de pruebas excesivamente largas o difíciles, que muchas veces lleva a “terminar cuanto antes y como sea”.
- 5) Confeccionar la hoja de respuestas. Cuando las pruebas son escritas, debe procurarse que la hoja correspondiente sea fácilmente comprensible, para responder en el lugar previsto para ello, y de forma adecuada. Este criterio es especialmente importante para las hojas de lectura óptica.
- 6) Las instrucciones. El alumno tiene derecho a saber de qué forma se le va a evaluar, el objeto de la evaluación y los criterios para la aplicación, corrección y calificación.
- 7) La formulación de los elementos. La información contenida en la base del ítem ha de ser la suficiente, sin dar indicios de la respuesta correcta, la redacción ha de ser clara, el vocabulario adecuado, el enunciado breve y correcto gramaticalmente (ortográfica y sintáctica) y las proposiciones deben ser preferentemente positivas.
- 8) La forma definitiva de la prueba. Debe reunir: características técnicas, protocolo, hoja de respuestas, instrucciones de aplicación, corrección, baremación correspondiente.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 – DICIEMBRE DE 2009

6. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LA EVALUACIÓN: FIABILIDAD, VALIDEZ Y TIPIFICACIÓN

Los instrumentos de evaluación siempre introducen algún error, que puede ser sistemático o aleatorio. Los errores sistemáticos se introducen por alguna deficiencia interna de las pruebas. Los aleatorios por influencias diversas cuyos efectos son desconocidos o imprevisibles. Todo educador debe intentar que estos sesgos sean lo más pequeños posible.

El sentido de la fiabilidad, desde la perspectiva de la evaluación tiene varias acepciones:

- a) La fiabilidad como estabilidad se refiere a la constancia de los datos obtenidos a través de un periodo de tiempo.
- b) La fiabilidad como consistencia interna hace referencia al grado en que los diversos subconjuntos de elementos son equivalentes entre sí, y una de las formas posibles para estimarla es a través de la repetición

En cuanto a la validez de las pruebas, se dice que un instrumento o prueba es válido cuando mide lo que dice medir. En la evaluación los tipos de validez deseable serían los referidos a la representatividad de los elementos de la prueba respecto de las variables especificadas que son objeto de evaluación, según los objetivos.

Por otro lado, las puntuaciones obtenidas en una prueba de evaluación son llamadas puntuaciones directas. Estas puntuaciones no pueden referirse al conjunto de los alumnos al que pertenecen los que han realizado la prueba. La diferencia de las pruebas en cuanto al número de elementos, y la diversidad de las puntuaciones directas o brutas exige su tipificación. De esta forma, por ejemplo, la transformación de las puntuaciones directas en porcentajes permite comparar los resultados obtenidos en diferentes pruebas.

7. CLASES DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Existen una gran variedad de instrumentos. El educador debe conocerlos para así seleccionar el más adecuado en cada supuesto:

- 1) La ficha anecdótica: no se elabora. Sencillamente se redacta ante un hecho o fenómeno que surge ante el educador. Como su nombre indica, hace referencia principalmente al registro de anécdotas y experiencias. Didácticamente puede resultar muy interesante ya que permiten encontrar centros de interés en los alumnos, que más tarde pueden desencadenar un aprendizaje significativo, aumentando la motivación por el estudio.
- 2) El análisis de las tareas: Consiste en la observación y análisis de las actividades que los alumnos han realizado. Es un procedimiento adecuado para verificar actividades de análisis complejo. La coherencia de las tareas con los objetivos, los contenidos y la metodología plantea en numerosas ocasiones problemas en la recogida de la información previa a la evaluación, a causa, principalmente, de la falta de estructuración de los programas formales. El análisis de la composición escrita exige diferenciar aspectos como:



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 – DICIEMBRE DE 2009

- a) Contenido (claridad de pensamiento, continuidad del pensamiento y sistematización de ideas.
 - b) Elementos expresivos (vocabulario usado, variedad de frases y viveza de la exposición).
 - c) Estructura de las frases.
 - d) Aspectos mecánicos como la ortografía y la puntuación.
- 3) Las escalas de producción: Son series graduadas de trabajos orientados al análisis de tareas, que sirven como niveles de comparación para apreciar trabajos similares realizados por otros sujetos.
 - 4) El análisis de documentos. Es una técnica de evaluación e investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido. Supone que los rasgos de la personalidad están implícitos en los trabajos que se realizan. Así, las redacciones, los trabajos de clase, etc. Expresan a través de su estructura y contenido informaciones muy valiosas, a veces en mayor grado que los cuestionarios o tests sobre la personalidad.
 - 5) Las listas de control: son las pruebas o instrumentos técnicos más sencillos para la evaluación. Son series de rasgos o características respecto de un objetivo o variable que se desea evaluar, para comprobar su ausencia o presencia. Por consiguiente se suelen calificar como "sí, no, duda".
 - 6) Las escalas de estimación son semejantes a las listas de control, aunque en ellas es posible determinar el grado en que cada rasgo o característica aparece. Las escalas pueden ser gráficas, numéricas, verbales o mixtas, estas últimas suelen combinar la escala gráfica y la numérica.
 - 7) La entrevista. Se considera una técnica, procedimiento o instrumento para la recogida de información de forma directa. Permite recoger la información de forma muy marizada, pero paradójicamente, puede resultar invalidada si la empatía entre entrevistador y entrevistado no llega a producirse, ya que la entrevista es ante todo una relación interpersonal. Existe dos tipos de entrevista:
 - a) La entrevista estructurada supone que la serie de preguntas se formule a cada sujeto, se anotan y se codifican textualmente. La respuesta cerrada evita errores y facilita la codificación; cuando son abiertas, la riqueza de información es cualitativamente superior, pero las dificultades para el tratamiento de los datos aumentan.
 - b) La entrevista no estructurada manifiesta mayor flexibilidad y permite apreciar aspectos afectivos.
 - 8) El cuestionario. Tiene un uso casi universal. Algunas consideraciones generales a tener en cuenta son:
 - a) La amplitud de tiempo puede variar según el interés de la persona que lo recibe
 - b) La colocación de las preguntas puede seguir un orden lógico o bien según la técnica de embudo de preguntas, en la cual, primero se colocan las preguntas más generales y a continuación las más específicas
 - c) Los alumnos han de conocer el objetivo de la prueba, la importancia, el anonimato o no, etc.

El cuestionario, con respecto a la entrevista, tiene una serie de ventaja, como son:

C/ Recogidas Nº 45 - 6ºA 18005 Granada csifrevistad@gmail.com



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 25 – DICIEMBRE DE 2009

- a. Es más económico
 - b. Facilita la preparación y aplicación
 - c. Tiene una uniformidad mayor
 - d. El carácter anónimo del cuestionario facilita la sinceridad en las respuestas, aumentando así la validez de la prueba
 - e. Tiene mayor facilidad para el registro y la codificación
- 9) Las pruebas objetivas: son una serie de preguntas a las que se responde de forma breve. El principal objetivo es, como su nombre indica, evitar la evaluación subjetiva. Existe una doble modalidad: emitir una respuesta, o bien seleccionarla de entre varias alternativas. El test es un tipo de prueba objetiva tipificada.

8. BIBLIOGRAFIA

GROS, B. (1997). *Diseños y programas educativos*. Barcelona: Ariel.

ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

LOPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (2007). *Estrategias de Formación en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel.

Autoría

- Nombre y Apellidos: M^a Inmaculada Martín-Castaño Carrasco.
- Centro, localidad, provincia: Córdoba.
- E-mail: naranjayvioleta@yahoo.es